

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2018

Lucie Suchopárová

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra dějin a didaktiky dějepisu

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Motivace v hodinách dějepisu a dopad alternativních metod normativního
hodnocení na prospěch žáků

Motivation in history lessons and the impact of alternative methods of normative
evaluation upon the school results of students

Lucie Suchopárová

Vedoucí práce: Mgr. Tomáš Mikeska

Studijní program: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní a střední školy

Studijní obor: Navazující magisterské dějepis - francouzský jazyk

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Motivace v hodinách dějepisu a dopad alternativních metod normativního hodnocení na prospěch žáků vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Místo a datum odevzdání práce

.....

podpis

Poděkování směřuji k vedoucímu své práce Mgr. Tomáši Mikeskovi, který našel pro dané téma zaujetí a všem, kteří se do výzkumu aktivně či pasivně zapojili.

ABSTRAKT

Práce se zabývá otázkou motivace v hodinách dějepisu na základní škole. Zpracovává obecné psychologické motivy školní motivace aplikované na hodiny dějepisu. Propojuje teorii s praxí na základě vlastního výzkumu na základní škole. Pokládá otázku, jestli možnost opravy dokáže motivovat žáky v dalším studijním úsilí a jaké další podněty dokáží nejvíce ovlivnit tuto motivaci, která se projeví zřetelně v normativních hodnocení.

KLÍČOVÁ SLOVA

motivace, základní škola, školní prospěch, normativní hodnocení, alternativní metody, psychologie motivace, snaha, testování, oprava výsledků, úspěch, efektivita výuky

ABSTRACT

The aim of the thesis is to reveal general motives of motivation used in history lessons in elementary schools. The thesis connects the theory and practice based on investigation in elementary school and deals with a resit as sufficient motivation and other impulses that affect the motivation shown in normative evaluation.

KEYWORDS

motivation, elementary school, school results, normative evaluation, alternative methods, psychology of motivation, effort, testing, resitting exams, success, teaching effectiveness

1	Úvod.....	7
2	Problematika motivace ve školní praxi	13
2.1	Obecná motivace a její druhy	15
2.2	Problematika kázně a autority	25
2.3	Třídní klima a okolnosti motivace.....	28
2.4	Odměna a trest jako prostředek motivace	30
2.5	Další poznatky k otázce motivace	38
3	Motivace v hodinách dějepisu a dopady úprav normativního hodnocení.....	44
3.1	Příklady možností aktivizace motivace v hodinách dějepisu	47
3.1.1	Výklad přerušovaný diskuzí a logickým vyvozováním.....	49
3.1.2	Demokratizace hodin	51
3.1.3	Tandemové zkoušení	55
3.1.4	Skupinové práce jako výstup z hodin	57
3.1.5	Dokumenty a videa jako oblíbený způsob výuky dějepisu.....	60
3.1.6	Testy, které dají šanci uspět	61
3.1.7	Využití perspektivních linií v oblasti motivace	63
3.1.8	Exkurze a výuka mimo prostředí školy	64
3.2	Dopad úprav normativního hodnocení na výsledky žáků	65
3.2.1	Opravy známek z testů a zkoušení.....	66
3.2.2	Využití oprav žáky a dopad na prospěch z předmětu	68
3.2.1	Nastavení pravidel normativního hodnocení	69
3.2.2	Opravy známek u žáků ZŠ, zpracování dat	71
3.2.3	Zápory oprav a úskalí systému	75
4	Dotazníkové šetření.....	76
4.1	Dotazníkové šetření mezi žáky.....	77

4.1.1	Výsledky žákovských dotazníků.....	79
4.2	Dotazníkové šetření mezi pedagogy a studenty učitelství.....	83
4.2.1	Výsledky dotazníku mezi učiteli a studenty PedF UK	84
4.3	Porovnání výsledků skupin žáků a učitelů	88
5	Závěr	90
6	Seznam použitých informačních zdrojů.....	96
	Literatura	96

1 Úvod

Školní motivace hraje jednu z nejvýznamnějších rolí v efektivitě výuky i efektivitě celkového vzdělávacího procesu. Ovlivňuje snahu, má pozitivní dopad na koncentraci, a také právě od ní se odvíjí, jestli žák využije svůj školní potenciál. Nedostatek motivace vede k cyklickým neúspěchům, a nakonec i selhání ve škole. Motivace je tudíž stále jedním z největších témat výuky na školách, jelikož je předpokladem toho, aby celý proces výuky vůbec fungoval. V neposlední řadě je rozvoj motivačních schopností žáků jedním z hlavních cílů školy.

Tato práce si vytyčuje za cíl zmapování motivace a možnosti její aktivizace v hodinách dějepisu, a to zejména na základní škole, kde žáci teprve získávají návyky k učení a zároveň je směřuje k dalšímu působení na středních školách. Jsou to právě základní školy, které z větší části tvoří orientaci žáků na další studijní obory. Pokud si žák odnáší negativní zkušenosti z výuky dějepisu na základní škole, tak obvykle zanevře i na celý předmět či samotný obor a již se mu snaží na střední škole vyhnout. Naopak, pokud učitel dokáže žáka ve svém předmětu motivovat ke snaze a aktivní práci, je velmi pravděpodobné, že v něm bude chtít žák pokračovat i na střední, po případně i vysoké škole.

Motivace žáků ve školním prostředí je velmi široký pojem, který lze vnímat z několika úhlů. Například jako zdroje motivace k učení, a tím pádem úspěchu na základní škole. Od vnitřní motivace, která se vyznačuje snahou uspět, něco dokázat sobě a samozřejmě i okolí, po vnější nátlak ze strany rodičů. Hnacím motorem motivace je naplnění potřeb a v ideálním případě ještě přibližování po ose perspektivní linie ke vzdálenějším cílům. Tím, čím se ale tato práce zabývá, je motivace, kterou primárně může vyvolat v žácích učitel sám, a cesty, kterými je možné ji navodit.

Přestože dobře pojatá frontální výuka je páteří výuky dějepisu, lze ji obklopit aktivitami, které žáky budou motivovat k tomu, aby se vrátili ke svým školním poznámkám a začali o látce přemýšlet. Učitel má v tomto ohledu celou řadu možností, kterými se budu v práci podrobněji zabývat. Příkladem může být, že při hře žáci zapomínají, že se učí a pokud je aktivita ještě dobře sestavena, může vznikat týmová spolupráce a soutěž. Jedním ze zajímavých prvků

aktivního učení je výklad spojený s diskuzí a otázkami k zamyšlení. Avšak nejoblíbenější a dnešní generací žáků základních škol nejpreferovanější jsou videa. Internet nám výuku dějepisu nesmírně ulehčuje, ať už se jedná o rychlé promítnutí mapy či krátké ukázky z videa barokních staveb, dnes nám stačí již pouze dvě kliknutí.

Dalším druhem je sociální motivace, která začíná u potřeby mateřské lásky a později potřebou pozitivních vztahů, a to i se svými učiteli. Sociální motivace je dobrým stavebním prvkem, ze kterého lze vycházet při podněcování poznávací a výkonové motivace.

Nejjednodušší cestou, jak motivovat žáky, je orientace na jejich zájmy, avšak záleží na postojích učitele a stylu pedagogické práce, schopnosti dát předmětu osobní rozměr, ideální metodou práce je řízené objevování.

Odměny a tresty ve školním prostředí by měly naplnit funkci motivační, ale i informační, tedy kolik výkony žáků odpovídají nárokům na dítě. Při uplatnění odměn doufáme v opakování chování a navýšení jeho tendence, u trestů naopak předpokládáme, že se chování bude snižovat a vyhasínat. Odměny a tresty jsou očekávanými následky chování, působí již při přípravě či výkonu, jejich součástí, pochvaly a pokárání, působí spíše v rovině sociální potřeby. Vždy je důležité držet se pevně stanovených pravidel a zohledňovat kontext situace. Žáci chápou pochvalu nejen jako odměnu, ale i jako vyjádření osobního vztahu učitele k sobě.

Klíčovým motivem, kromě osoby učitele a podání daného předmětu, se stávají okolnosti výukového procesu. Pro žáky a rodiče to jsou zejména výsledky. V našem školním prostředí, se tedy jedná nejčastěji o formu odměn a trestů a ta je sumativně vyjádřena normativním hodnocením. Znamky, motivují i demotivují. Na nich se dnes vše staví, ale na nich vše i padá. Ačkoliv většina učitelů tento systém koloběhů čtvrtletních a pololetních klasifikací vnímá jako přepjatý, je to vlastně to, co nejvíce vyžadují rodiče i samotné děti. To, podle čeho žáci hodnotí svoje schopnosti a to, podle čeho často hodnotí rodiče své děti. Můžeme tato fakta v hodnocení žáků přehlížet, ale je osobní otázkou každého z nás, jestli chceme původně nadšené zvědavé děti přetvářet v demotivované děti s plošně nízkou školní úspěšností.

V průběhu svého zatím krátkého učitelského působení na ZŠ Pisnická jsem se pokusila uplatňovat tyto zmíněné vědomosti o aktivizaci motivace v praxi, v rámci využití různých způsobů výuky, hodnocení i mimoškolních aktivit. Velkým otazníkem pro mě byly dopady mírných inovací výuky a normativního hodnocení, ve kterých se žáci překvapivě velmi rychle zorientovali. V dalších kapitolách tedy budu hovořit například o kladech a záporech tandemového zkoušení, skupinové prezentace školní látky, skupinových návštěvách městské knihovny, demokratizaci hodin dějepisu nebo opravách známek. Velkým tématem jsou důsledky „alternativních“ úprav normativního rámce hodnocení na prospěch žáků. Běžnou praxí na většině škol zůstává letitý model, kdy si žáci nemohou konkrétní známky opravit, nebo se mohou nechat vyzkoušet a získat další známku, která může zlepšit průměr. Proto tyto opravy považuji stále za alternativu, nikoliv za běžnou součást normativního hodnocení na základních školách.

Tento zavedený normativní systém má jako každý jiný své trhliny. Mezi jeden ze základních úskalí patří fakt, že i jedno pochybení ve formě „špatné“ známky, může žáka demotivovat i na celé pololetí nebo dokonce školní rok. U každého žáka má špatná známka jinou hodnotu, jsou žáci, na které v motivační oblasti negativně působí i chvalitebná známka z testu, protože se jedná o opakovanou situaci a nevidí šanci, jak to změnit. Pak existují samozřejmě i ti, pro které je nedostatečné hodnocení průměrnou známkou a přes jakékoliv úsilí učitele nevyvinou ani nejmenší snahu tyto známky zlepšit.

Zásadní otázkou se stal další studijní vývoj žáků, kterým byla dána šance výsledek změnit pro ně neuspokojující výsledek a známku si opravit. Samozřejmostí bylo nastavení systému, který bude mít pevně nastavená pravidla, která žáci uznají za svá, a tím znemožní zneužití oprav. Přesto jsem si pokládala mnoho dalších otázek, zejména díky nedůvěřivosti kolegů s dlouholetou praxí. Uspějí žáci v dalších testech lépe, nebo se opět vrátí k původnímu průměru známek? Začnou se učit průběžněji? Nebudou se pokoušet oprav zneužít? A co když bude chtít opravovat test dvacet dětí z třiceti, budu mít na to vůbec dostatek času?

Předpokládaným výsledkem bylo přesto další upevňování a zesilování podmínek, za kterých budou žáci motivováni a které zároveň budou fungovat jako odrazový můstek, hlavně

pro slabší žáky, kteří často prahnou po úspěchu, ale brzy se vzdávají a smiřují s neúspěchem. Ačkoliv není v moci učitele, aby všichni žáci nakonec vykazovali perfektní zvládnutí látky, může je motivovat k tomu, aby se o to alespoň pokusili. Dát šanci těm, kteří se chtějí učit a test nebo zkoušení zvládnout, ale i těm, co se nesmíří s neúspěchem a projeví snahu, se látku doučit a znovu napsat test ve svém volném čase.

Cokoliv, co se učitel snaží mezi svými žáky prosadit nebo změnit, úzce souvisí se třídním klimatem a vztahy, které jsou mezi učitelem a žáky. Otevřenost a upřímnost podporuje tvůrčí prostředí, zatímco strach, a často může být i oboustranný, všechny nové aktivity brzdí. To, na co nejvíce negativně žáci reagují je donucování, škola funguje už sama o sobě pod silným nátlakem, ať už jako instituce nebo jako nátlak ze strany rodičů na úspěšné výsledky. Ve chvíli, kdy se učitel pokusí silou svojí autority prosadit věci, s kterými jeho žáci nesouhlasí, tak tvrdě narazí. Neexistuje hůře odvedená práce než ta, která je konána z donucení.

Jsou třídy, kterým nevyhovují skupinové aktivity, není třeba nutit ty, jež chtějí pracovat individuálně o samotě do skupin s žáky, se kterými pracovat absolutně nechťejí. Učitel musí dávat do vztahu dva činitele, které nebudou v opozici, svoje očekávání o práci v hodinách a to, co bude cíleně vyhovovat dané třídě. Pokud po první hodině, ve které započal probírat baroko, dojde ke zjištění, že stavební slohy a myšlenkové směry nebudou právě to, co by nadchlo danou skupinu, tak je třeba látku aktualizovat a buď ponechat jen důležitá fakta a zaměřit se na jiné aspekty dějin, nebo v látce nalézt to, co je pro žáky přitažlivé a tomu se věnovat intenzivněji. Dokud nebudou zavedeny pevné osnovy dané státem, tak má učitel dějepisu velké pole působnosti v tom, jak s učební látkou v časovém horizontu pracovat. Jediným limitem je chronologie, ucelenost a logická návaznost.

Pokud se vrátíme k hodnocení žáků, v současné době roste snaha o prosazení formativního hodnocení, které je velmi účelné a informačně cennější než známka. Tato snaha o reformu naráží na nezáměr zejména ze strany rodičů a často učitelů, jež se drží zažitých stereotypů a tradičních známek. I z tohoto důvodu je důležité zamyslet se nad prací s normativním hodnocením, které na školách už odpradáвна zažitě funguje. Od drobných kroků a cílů se můžeme postupně dostat i k těm velkým. Nebudu tedy zmiňovat kroky, pro které by byla nutná celostátní školská reforma, ale změny, které mohou vyjít z dohody konkrétních učitelských sborů nebo škol. Jsme jeden ze států, kde děti nejvíce negativně hodnotí školní docházku. Je

čas s tímto faktem začít pracovat a rozpracovat kroky, jak negativní obraz školství v dětech také alespoň částečně změnit.

Zpětnou vazbou mojí práce se stalo sledování vývoje prospěchu žáků a jejich aktivity v hodinách. Dalším zdrojem informací bylo dotazníkové šetření mezi dětmi a kolegy, které cílilo nejen na normativní hodnocení, ale i na další praktiky z hodin dějepisu. Prvním předpokladem bylo to, že názory žáků a učitelů se budou alespoň částečně rozcházet a objeví se zde dva úhly pohledu na danou problematiku. Dalším předpokladem bylo, že oprav využije jen část žáků a ve zlepšení prospěchu pomohou spíše těm slabším, které namotivují i do dalších šancí nasbírat lepší výsledky a s nimi spojené známky.

Trefným citátem se v oblastní normativního hodnocení se stává: „*Ukaž mi, jak učíš a hodnotíš a já ti řeknu, jaký jsi učitel.*“ Charakteristika učitele je jen z poloviny tvořena tím, jak učí. Druhou je právě způsob a forma hodnocení, které využívá. Často je nutné vystoupit ze své role a zamyslet se, jestli to, co děláme, je v tu danou chvíli správné. A pokud to je správné, tak přemýšlet nad tím, jak to činit ještě lepším způsobem. Není smutnější pohled než na dítě, které odchází z kabinetu potom, co mu bylo oznámeno, že si test opravit nemůže a že se má jít učit, protože se bude po přestávce zkoušet. Pokud může nepsaným mottem Pedagogické fakulty UK být: „*Chci učit, protože chci změnit svět*“, tak se musíme snažit toto heslo převést i do praxe.

V široké šíři pedagogických otázek a odpovědí na ně, jsem často hledala odpovědi v konceptu Přírodní školy, která je absolventům Pedagogické fakulty UK dobře známá. Přestože je Přírodní škola naprosto specifická, zejména výukou v terénu, ale také ve skupinách, které jsou věkově smíšené, má její koncepce mnoho aktivizačních a motivačních prvků, které lze efektivně využít na tradiční státní základní škole. Přírodní škola na sklonku roku vydala svou knihu *Výchova, jako dobrodružství*, která poskytuje další informace o výuce na této škole. Sympaticky popisuje, jak zásady, které využívá, tak prvky výchovy, které se v minulosti neosvědčily.

Opravy známek jsou jedním ze zásad Přírodní školy, žáci zde dokonce mohou opravovat všechny své známky. Dalšími pro žáky sympatickými prvky jsou mimoškolní aktivity, otevřená

atmosféra, efektivní skupinová výuka a výlety mimo školu. Také velká demokratizace školy a snaha dát dětem určitou míru volnosti a s ní spojené důvěry. Některé státní základní školy stále pohlcují snahy svých žáků o autonomii jako černé díry, přestože právě určitá možnost vlastní vůle a rozhodování bývá jednou z nejsilnějších motivací ve školním prostředí. Je cennější a efektivnější ukazovat možnosti a cesty, po kterých žáci mohou jít, než se je snažit násilně udržet v předem vytyčených cestách výuky.

Obrovské procento učitelů spekuluje nad tím, proč jejich žáci nejsou motivováni pro daný předmět, když do svých hodin vkládají maximum energie. Často zapomínají na to, co je pro Přírodní školu naprosto přirozené, a to je lidskost. Schopnost empatie, tedy schopnost se vcítit do svých žáků a sejít tak z piedestalu svojí formální autority a začít přemýšlet, že ani my nejsem neomylní, a přesto to vyžadujeme tak často po třináctiletých mladých lidech. V této práci nehledám univerzální pravdy, ani odpovědi na to, jak má vypadat ryze dokonalý nebo špatný učitel, ale zaměřuji se na možnosti rozvoje motivace a chuti žáků do učení na základní škole. Pokud má učitel za své žáky zejména motivované jedince, jež se nadchnou pro daný předmět, tak žáci zpětně motivují i učitele, aby se ve svých hodinách pokoušel, o co nejlepší výkony.

Motivace vede k dosažení určitého cíle, ten základní je pro žáky a jejich učitele společný, je to týmová práce, učitel není dozorce ve vězení, jak tak z legrace někteří kolegové uvádí. Motivace mění a kultivuje chování žáků, obvykle ji doprovází pozitivní emoce, ať je to už zvědavost, chuť něco zvládnout nebo očekávání samotného síle. Pokud máme tedy dostatek pozitivně motivovaných dětí, přímou úměrou stoupají i pozitivní emoce. Motivace zpětně ovlivňuje kladně i třídní klima.

Pokud učitel začne přemýšlet o motivaci jako o klíčovém prvku svých hodin, může je velmi posunout vpřed nenásilnou cestou. Efektivita výukového procesu je bonusem, který sklídí za to, že pochopil myšlení svých žáků a jejich potřeby.

2 Problematika motivace ve školní praxi

Motivace žáků hraje ve školní praxi zásadní roli a záleží na učiteli do jaké míry si sílu motivace připustí. Každý z nás pravděpodobně nosí ve vzpomínkách ze základních, středních i vysokých škol pedagogy, kteří byli sice jako odborníci nebo lidé výjimeční, ale pro vyučovanou látku a vůbec své předměty nedokázali žáky nadchnout. Motivace žáků souvisí s vysokým množstvím faktorů, které ji přímo či nepřímo ovlivňují. Záleží, do jaké míry žáky osloví daný předmět, konkrétní látka či způsob její interpretace. Poté samozřejmě na osobnosti pedagoga a jeho schopnosti předat učivo. Zásadní jsou i okolnosti jako motivující hodnocení, rodinné podmínky či prostředí školy.

Podmínky, na kterých může pedagog stavět, se mění, stejně jako třídy, které vyučuje, situace je tedy stále proměnlivá. Přesto by neměl zanevřít na hledání cest k motivování svých žáků, nejsilnějšímu stimulu, který může na žáky působit. Je jen hrstka lidí ve společnosti, jež dokáže v různých funkcích kladně motivovat ostatní ve svém okolí, zároveň to jsou lidé, na které se nikdy nezapomíná, protože jsou schopni nalézat v ostatních to nejlepší.¹ Vždy je důležité dívat se na věci z té lepší strany, protože tento postoj přitahuje jedince i skupiny.² Negativismus je brzdou vzdělávacího procesu, a to jak ze strany žáků, tak učitele.

Motivaci můžeme ve školním prostředí vnímat dvěma způsoby, v užším smyslu jako motivaci zaměřenou na přírůstek žákova učení, v širším smyslu jako vedlejší produkt často zábavnější činnosti. Existují dva modely učební motivace, ze kterých vychází většina ostatních studií. Prvním je Rheinbergův model učební motivace k učení a Hackausenův a Rheinebergův racionální model motivování k autoregulovanému učení. Oba dva modely pracují se samostatností žáků a jejich přirozenými sklony k učení a seberozvoji a vychází z přesvědčení, že k výkonům vedou rozličné cesty, ale vždy s nimi souvisí vytrvalost.

V obou případech také pracujeme s determinanty žákovské motivace, rozdílně silnými pohnutkami, které žáky ovlivňují, motivují a směřují ke konkrétním cílům. Patří k nim

¹ Harvey, Christine. Umění motivovat, cesta k úspěchu. Praha: Informatorium, 1994. 80-85427-46-X. s.55.

² Tamtéž. s. 23.

individuální zájmy a dispozice, kognice, vůle, orientovaná motivace nebo také strach z neúspěchu.³ V oblasti motivace lze hledat rozdílné typizace žáků dle základních charakteristik a jejich řazení do skupin z psychologického hlediska, což učitelům velmi pomáhá pochopit chování žáků a způsob, jak s žáky v dané situaci jednat, aby sobě a ani jim ještě více neuškodili. Učitel může také působit na hodnocení žáků, jak sociální, tak individuální vztahovou normou. Díky vzájemné interakci může cíleně ovlivňovat motivaci žáků a jejich pracovní nasazení, a to od motivování krátkodobého k dlouhodobé motivaci a tvorbě perspektivních linií. Jako velmi nadějné směry v motivování žáků v dnešní době považujeme rozvíjení žákovských zájmů, navozování zážitku hlubokého zaujetí tzv. flow motivace a také výcvik vůle.

Do problematiky patří i vlivy, které ovlivňují motivaci žáků zásadně negativně, a to jsou frustrace fyziologických potřeb, frustrace potřeb obecně, nuda ve škole, stažení se do sebe, intenzivní fantazijní aktivity pro stimulaci, agresivní chování, a to zejména vůči učiteli a rozptýlená aktivita, což je také druh nudy. Toto vše vede ke ztrátě soustředění, úsilí a cílů.

Je nutné neopomenout fakt, že vychovávaný je sám o sobě cílem. Jak velice pěkně shrnul v knize Sociální psychologie profesor Zdeněk Helus: „*Pedagog rozvíjí v pedagogické komunikaci takový vztah, v němž se probouzí a kultivuje zodpovědný zájem jedince o hodnotu sebe sama v jejích vývojových možnostech. Především tomu má pedagog sloužit, nikoliv podrobení žáka politické či jiné moci. Pedagog ve svém působení pochopitelně vychází z kultury a společnosti, v níž žák žije a výuka probíhá, ale musí přitom dbát, aby z toho nebyl diktát, ale aby se to stalo výzvou a šancí, s níž se jedinec sám musí chtít a umět poradit. V tomto smyslu je pedagogický vztah pro mladého člověka nezbytností, poněvadž v něm a díky němu se dokáže orientovat v potencialitách svého rozvoje, učí se je aktualizovat a nabývat zodpovědného vztahu k sobě samému i druhým lidem.*“⁴

Cílem této kapitoly je shrnutí teoretické stránky aspektů motivace v několika částech. První je obecná problematika motivace a druhy motivace. Ve stručnosti rozebírá, co je to motivace,

³ Langr, Ladislav. Úloha motivace při vyučování na základní škole. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1984. s.9.

⁴ Helus, Zdeněk. Sociální psychologie pro pedagogy. Praha: Grada, 2015. 978-80-247-4674-6. s. 334-335.

její působení na žáky a také její druhy. V další části je rozebráno téma školní kázně a autority, které působí jak kladně, tak záporně v oblasti školní motivace. V další kapitole navazuje téma, kterým je třídní klima, které utváří základní podmínky pro tvorbu motivace a velkou mírou vychází z charakteristiky učitele a jeho přístupu k žákům. Kapitulu nakonec doplňují další poznatky v oblasti motivace, které se do předešlých částí tematicky nehodily, například výsledky longitudiálních studií.

2.1 Obecná motivace a její druhy

„Motivace objasňuje příčiny lidského chování a jednání. Pomáhá nám vysvětlit, proč se člověk chová určitým způsobem, co je příčinnou jeho chování.“⁵ Motivace zvyšuje efektivitu učení, rozvoj motivačních schopností žáků je cílem školy⁶. Motivace také vysvětluje, proč žák s nižšími vlohami, který se více učí, může dosáhnout lepších výsledků než ten, kdo je nadaný, ale neučí se intenzivně.⁷ Motivace tedy může také zpětně vysvětlit, proč konkrétní žák, který propadá ze zeměpisu, zároveň prospívá s výbornou či chvalitebnou známkou z dějepisu, a co je ještě zásadnější, proč v hodinách zeměpisu ochable leží na lavici, zatímco v druhé hodině se aktivně zapojuje a patří k nejaktivnějším žákům v daném předmětu.

Na motivaci se můžeme dívat z mnoha hledisek, i samotné motivační procesy jsou velmi složité. Ustálená definice shrnuje, že motivace je vnější nebo vnitřní faktor nebo soubor faktorů, které podněcují, usměrňují a udržují chování člověka, které vede k dosažení konkrétního cíle.⁸

⁵ Pavelková, Isabella - Hrabal, Václav. Školní výkonová motivace žáků. Praha: Národní ústav vzdělávání, 2011. 978-80-87063-34-7. s.12.

⁶ Tamtéž. s.14.

⁷ Pařízek, Vlastimil. Jak naučit žáky myslet. Praha: Univerzita Karlova, 2000. 80-7290-006-4. s.10.

⁸ Langr, Ladislav. Úloha motivace při vyučování na základní škole. S.7.

Motivační orientace může představovat mechanismus, jehož prostřednictvím ovlivňuje široká varieta sociálních faktorů tvořivost.⁹

Rozlišujeme dva základní druhy motivace. Prvním je vnitřní motivace, což je v procesu učení ideální motivace, která se ve školním prostředí projevuje tak, že je žák bez vnější příčiny motivován k učení, které představuje zdroj jeho poznání. Činnost učení uspokojuje jeho přirozenou potřebu poznávat. Vnější motivace sledují jiný určitý cíl, který pochází z vnějšku, může to být pochvala učitele za úkol, dárek od rodičů či vyhnutí se špatné známce a důsledkům z toho plynoucích.¹⁰ Definice motivační orientace nejsou jednoznačně formulované, byla pouze stanovena klasifikace dle Hartera, která obsahuje 5 klíčových bodů této orientace. Patří k nim učení motivované zájmem a zvědavostí oproti učení, kdy je motivací snaha uspokojit učitele, motivace pracovat kvůli svému vlastnímu uspokojení oproti snaze žáka získat dobrou známku, preference nových a flexibilních činností na pomoci učitele a preference vnitřních oproti externím kritériím pro určení úspěchu či neúspěchu. Přičemž také platí, že vnitřně motivovaní a motivačně orientovaní jedinci musí vykládat mnohem méně snahy o pozornost v plnění úkolu než jedinci motivovaní vnějšími motivačními činiteli.¹¹

Vnitřní motivace má ze všech druhů motivace nejpozitivnější dopad na školní úspěšnost. Žáci, u kterých se projevuje, se více angažují a zapojují, pocítují z činnosti uspokojení.¹² Vnitřní motivace je navíc velmi stálá, a to i po skončení povinné školní docházky. Vnitřní motivace učební činnosti je motivace vyplývající z poznávacích potřeb, jsou-li při vyučování vzbuzeny, přičemž učební činnost, která se stává pro žáka vnitřně motivovaným poznáváním, vede nejspolehlivěji k úspěchu a naplnění poznávacích potřeb, zpevňuje tak proces jejich vývoje.¹³ Učení, které neaktualizuje potřeby, vede k nudě, nezájmu i strachu z vyučování. Žáci získávají pocit, že danou látku již nevyužijí a nemá smysl se jí zabývat. K motivaci přispívají zásady motivačně zaměřeného úkolu, zásada překvapivosti, pochybnosti, vytvořením kognitivní nejistoty, zadání obtížného výkonu a prezentování očividného rozporu. Jedná se o

⁹ Lokšová, Irena – Lokša, Jozef. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole, Teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení. Praha: Portál s.r.o., 1999. 80-7178-205-X. s.53.

¹⁰ Lokšová, Irena – Lokša, Jozef. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. s.18.

¹¹ Tamtéž. s.54.

¹² Tamtéž. s.15.

¹³ Man, František. Psychologické otázky motivace ve škole. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 80-04-23487-9. s. 144.

aktivizační prvky, které podvědomě nutí žáky k pozornosti. Nakonec sociální motivace je také velmi důležitá a všudypřítomná, tvoří ji zejména komunikace jako součást poznávací činnosti, jádrem je vždy komunikace učitele se žáky.¹⁴

Vnější motivace je obvykle startovním bodem a k vnitřní se žák musí propracovat dozráním své vlastní osobnosti. Žák by měl v ideálním případě postupně přebírat svůj rozvoj, působení učitele se poté přetváří v seberozvoj žáka. Dle Abrahama Maslowa je na vrcholu pyramidy potřeb právě seberealizace. Zásadní výhodou seberealizace je, že svobodné činnosti doprovází spíše kladné emoce, nucené činnosti pod nátlakem spíš negativní. Mezi pozitivně vnímané stimuly školního prostředí můžeme zmínit snížení kontroly a vnějšího řízení ve vztahu k žákům, možnost volby, projev uznání vůči dítěti a pomoc s řešením úkolu.¹⁵ Cílem je sice vymezení úkolu a regulí osobou učitele, ale zároveň navození situace, kdy je žák finálně iniciátorem aktivit.

Mezi druhy vnitřní motivace patří hluboké zaujetí úkolem, „flow motivace“, což je velké nasazení a zaujetí pro určitou činnost, spojené s hlubokou koncentrací, až splynutí s činností, která produkuje vnitřní uspokojení. Je to způsob práce, do které se žáci aktivně a s nasazením pustí a také ji dokončí. Pedagog u úkolů, které zadává, nastavuje jasné požadavky a ukazuje jasné kroky, jak k cíli dojít. Žáci zároveň ihned dostávají informace, zpětnou vazbu, co je správně a co špatně.

Vnější motivace má velmi rozdílné podoby, můžeme ji dělit dle trvání na krátkodobou, příkladem může být dárek za práci, který má dítě slíbené od rodičů, nebo dlouhodobou, kterou může představovat vysněná střední škola. Různé druhy vnější motivace se posuzují podle toho, do jaké míry jsou prováděny z „vlastní vůle“.

Prvním druhem je externí regulace, kdy na jedince působí jen vnější činitelé, dělá něco jen proto, aby daná činnost měla nějaký výsledek nebo nepřišel postih a dělá tedy činnost bez

¹⁴ Hadj-Moussová, Zuzana. Pedagogická a sociální psychologie. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012. 978-80-7290-587-4. s. 27-28.

¹⁵ Pavelková, Isabella - Hrabal, Václav. Školní výkonová motivace žáků. s.18.

zájmu. Typickým příkladem je žák, který se učí na test jen proto, aby získal nový chytrý telefon k Vánocům, svého cíle dosáhne, ale zájem o danou činnost doopravdy nemá. Dalším typem je introjektovaná regulace, což je stav charakteristický určitým pasivním převzetím regulace chování. Jedinec dělá úkol, jen aby necítil pocit viny. Přijme daná, v našem případě školní pravidla, ale neztotožňuje se s nimi. Typickým příkladem je žák, který se učí i látku, která ho nebaví, protože se v danou chvíli učí i ostatní. Nakonec identifikovaná regulace je vyšším stupněm motivace, kdy jedinec přijímá pravidla a bere je za své. Vnímá určitou vnitřní podporu jednání. Žák zná důvod, proč dělá referát, má zájem o danou věc. Tento druh motivace úzce souvisí s rozvojem poznávacích potřeb. Příkladem může být žák, který navštívil Pompeje, které ho zaujaly, a připravuje referát, kterým chce ukázat ostatním, co na místě viděl a co se v Pompejích v historii událo. Introjektovaná motivace se může v průběhu práce přetvořit v integrovanou motivaci, která je zvnitřněná, tedy chce to udělat, protože chce. Integrovaná regulace souvisí s přirozenou zvědavostí dětí. Z výše uvedeného vyplývá, že motivace ovlivňuje zadaný úkol a podmínky, za kterých je zadán, ty působí na výsledek činnosti a ten tvoří následek, který z výsledku přímo vyplývá.¹⁶ Kvalita splněného úkolu z větší části vypovídá o tom, jak motivovaný žák při jeho plnění byl.

Učitelé se ve výuce zaměřují obvykle na krátkodobou motivaci, tedy od žáků očekávají určité splnění úkolu, cíle nebo práce. Velmi záleží na nastavení incentivů, vnějších podnětů, které vzbuzují potřeby člověka a často je také uspokojují. Učitel může buď nastavit tak silné incentive, že budou žáci motivováni nebo v hodině cílit na potřeby žáků a jejich konkrétní zaměření nebo také kombinovat obojí.¹⁷

Rozhodující úlohu hrají tři skupiny potřeb, první jsou poznávací potřeby, mezi které patří už samotná učební činnost, nebo potřeba mozkové aktivity, stimulační hlad, který představuje nedostatek poznatků, žák přirozeně vykazuje potřebu objevování, receptivního poznávání nebo potřebu řešení problémů. Druhou skupinou jsou sociální potřeby, učební potřeby v sociálním kontextu, které se všeobecně skládají z citových vztahů, patří mezi ně kladný vztah s učitelem nebo ukotvení pozice žáka ve třídě. Poslední skupinou jsou výkonové potřeby, skrze které jsou kladeny určité požadavky v učební činnosti. S rozvojem kvalitní výkonové motivace souvisí

¹⁶ Pavelková, Isabella - Hrabal, Václav. Školní výkonová motivace žáků. s.22.

¹⁷ Lokšová, Irena – Lokša, Jozef. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. s.15.

neoddělitelně osobnostní rozvoj. Mezi výkonové potřeby patří zejména potřeba úspěšného výkonu a vyhnutí se neúspěchu. Výkonové potřeby, působí na vznik motivace, první je vývojově potřeba samostatnosti. Od třetího roku života stoupá význam potřeby autonomie. Pokud si učitel není vědom toho, jak fungují potřeby žáka, tak může například dělat tu chybu, že nedává žákům ve škole alespoň čas od času možnost samostatné práce, čímž v žácích vyvolává pocit nesvéprávnosti, vhání je do pasivity a vytváří to až odpor ke škole.¹⁸

Na výkonové potřeby navazuje potřeba kompetence, žák tedy touží něčemu rozumět, něco chápat, něco umět, cítit potřebu úspěšnosti a také se vyhnout neúspěchu. S výkonovými potřebami úzce souvisí i sebehodnocení, které odráží subjektivní pohled na míru vlastního výkonu, odhaluje propojenost výkonové motivace a vlastního já. Ideálním případem komplexní činnosti je aktivita se všemi incentive všech tří zmíněných potřeb. Přičemž velmi záleží na druhu přitažlivosti aktivity a subjektivní pravděpodobnosti kladného výsledku.

Výkonové potřeby nejsou potřeby vrozené, jsou to potřeby sekundární, získané, generalizované v dané situaci aktualizované. Činnost je výsledkem těchto potřeb a nese hodnotitelný výkon. Dítě si postupně osvojuje adekvátní množství nároků na sebe. Vždy je důležitá možnost zvládnutí úkolu, jinak dítě vykazuje snahu o únik z daného úkolu. Dále je podstatné to, co žáka primárně obklopuje, a to je rodina; důležitá je výkonová orientace rodičů, která dítě přímo ovlivňuje a osobní zkušenost dítěte s úspěchem a neúspěchem a jejich následky. Nedůvěra rodičů vede k nedůvěře dětí samotných.¹⁹

Je důležité, aby vzdělání mělo vztah k současnosti v ohledu na perspektivu mladé generace a aktuální generace.²⁰ Kognitivní motivační procesy tvoří vztah mezi afektivními a kognitivními procesy, a to nejtěsnější a nejkomplikovanější v oblasti motivace lidského chování, jelikož se kognitivní procesy stávají nástrojem uspokojení aktualizované potřeby.²¹ Motivování žáků ve vyučování aktualizací vybraných potřeb má tedy dvojí efekt – zvýšení motivace učební činnosti žáka a rozvoj uvedených potřeb. Naší snahou je vytváření takových situací, které aktualizují potřeby vzdělání, navozují spolupráci nebo soutěž a které aktualizují sociální potřeby v závislosti na užití individuálních vztahových norem.

¹⁸ Man, František. Psychologické otázky motivace ve škole. s. 62.

¹⁹ Helus, Zdeněk. Sociální psychologie pro pedagogy. s.160.

²⁰ Langr, Ladislav. Úloha motivace při vyučování na základní škole. s. 7.

²¹ Lokšová, Irena – Lokša, Jozef. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. s. 10.

Žáky můžeme typově rozdělit do několika skupin podle toho, jaký druh sociální potřeby u nich převažuje. Existují zde tři modelové skupiny, žáci s dominantními sociálními potřebami, nedominantními sociálními potřebami a žáci s převažující potřebou vlivu. Žáci s dominujícími sociálními potřebami jsou z pedagogicko-psychologického hlediska žáci s převažující potřebou afiliace. Vyznačují se tím, že hodnotí výše přátelství než úspěch, dobře pracují ve skupině, vytváří nejčastěji vztahy s lidmi pozitivních vlastností a školním výkonem si chtějí udržet náklonost rodičů, učitele či svého okolí. Výkon těchto žáků roste v meziskupinové soutěži, spolužáky považují za žáky s větší sebedůvěrou, než mají sami, a vytvářejí příjemnou interpersonální atmosféru. Naopak žáci s převažující obavou z odmítnutí, vykazují snížení výkonu ve skupinové soutěži, snaží se vyhnout negativní sociální vazbě a jsou bázlivi v interpersonálních vztazích i situacích zaměřených na výkon. Vyhýbají se situacím, které jejich úzkost zvýší, ve stresové situaci se chovají tak, že obvykle vyvolávají negativní emoce druhých, ostatní žáky vnímají obvykle pozitivněji než sami sebe. Třetí skupinou jsou žáci s převažující potřebou vlivu, kteří se vyznačují také velkou nesourodostí a rozdíly, jelikož uplatňují různorodé prostředky k uplatnění svého vlivu. Existují dvě velké podskupiny žáků s převažující potřebou vlivu, první jsou žáci s vysokou potřebou vlivu, ale bez reálného vlivu ve třídě. Ty se chovají takovým způsobem, který je může dostat do sfér vlivu mezi spolužáky – snaží se působit pozitivně, někdy i negativně, a to i cestou agrese - vše směřuje k potřebě vlivu, který ale není získán a žáci jsou frustrováni. Druhou skupinou jsou žáci s potřebou vlivu a reálným vlivem ve třídě, kteří viditelně projevují svůj vliv - jsou hybateli děje - mohou to být vlivní rošťáci, ale i jedinci, kteří fungují jako pozitivní příklad a podpora učitele.²²

Motivační procesy mají kromě aktivních činitelů i pasivní činitele, mezi ně můžeme zařadit potřebu vyhnout se neúspěchu, kdy úsilí žáka primárně nesměruje ke splnění úkolu. Vedlejším efektem potřeby vyhnout se neúspěchu je přesunutí odpovědnosti ze sebe na materiál, který je označen za nezajímavý a neužitečný, nebo na toho, kdo ho zadává, ten je vyhodnocen jako špatný nebo zlý učitel. Žák se snaží zlehčit význam úkolu, je špatně zadaný, složitý nebo neužitečný. Paradoxně žák vykazuje tendence předstírat vyšší výkony před zadávajícím i sebou

²² Man, František. Psychologické otázky motivace ve škole. s. 53-55.

samým, mění své chování při změně sociálního tlaku a na učitele obvykle reaguje negativisticky.

Důležitou funkci v otázce motivace sehrávají také poznávací procesy, které jsou součástí motivačních procesů, jsou tedy funkcí motivace. V praxi poukazují na to, že velmi záleží na tom, jak člověk konkrétní situace vnímá, jak ji interpretuje a co od ní očekává. Z tohoto důvodu se můžeme setkat s velmi rozdílnými reakcemi na situace, které budou ve školním prostředí naprosto stejné a budou se lišit pouze akterý.

Zprostředkovanost motivace kognitivními procesy je při výkonovém chování tak silná, že můžeme mluvit o kognitivních motivačních procesech. Z motivačního hlediska probíhá motivace výkonového chování, jehož cílem je dosáhnout určitého výkonu v několika fázích. První je vzbuzení některé z potřeb, které k uspokojení vyžadují určitý výkon. Druhou fází je posouzení vlastních možností, jak výkonu dosáhnout²³. Následuje fáze očekávání, že potřeba bude nakonec dosažena. A nakonec rozhodnutí vykonat odpovídající činnost. Učitel musí jako první poznat potřeby žáků, k diagnostice mohou pomoci výsledky dotazníků, pozorování chování žáků nebo komunikace s nimi i mimo školní vyučování. Teprve poté dokáže racionálně tvořit tak obtížné a zaměřené úkoly, které ponese motivační charakter i hodnocení.

Dlouhodobá motivace může být až v pořadí druhým krokem, u setkání s novými třídami a kolektivy může učitel nejprve začít pracovat s působením krátkodobé motivace, jejíž navození nese několik teoretických pravidel, podle kterých by se měl řídit.

To, co nepřímo napomáhá v navození krátkodobé motivace, je nejprve aktivní učební činnost, pozitivní emoční vztahy a také vhodné metody vyučování. Snahou působení na žáka má být postupný ústup krátkodobých cílů i motivace skrze odměny a prohloubení cílů dlouhodobých a vnitřní motivace. Vnitřní motivace je obecně považována za kvalitnější než vnější. Formování motivace učební činnosti žáků je budování motivace od vnější k vnitřní, tedy proces přijímání a stanovování cílů.²⁴ Tyto cíle žáků jsou utvářeny na základě požadavků

²³Man, František. Psychologické otázky motivace ve škole. s. 26.

²⁴ Lokšová, Irena – Lokša, Jozef. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. s.19.

učitele a jejich úrovně. Systém se rozpadá, jsou-li požadavky neúměrně nastavené a žák není schopný jich dosáhnout. Je tedy třeba znovu zmínit, že učitel musí dobře znát své žáky.

Prvním bodem v otázce navozování dlouhodobé motivace je vědomé stanovení cíle neboli vytyčování cíle. Dlouhodobé perspektivní cíle jsou velmi silnými motivačními činiteli.²⁵ Obvykle silnějšími než krátkodobé cíle nebo touha. Nejčastějším perspektivním cílem základní školy je získání dobrých známek na vysvědčení a přijetí na vysněnou střední školu. To, čím se žáci liší, jsou motivační pohnutky, které je k jejich cílům vedou.

Jak již bylo zmíněno, k motivaci žáků lze přistupovat dvojím způsobem, buď navodit takové podmínky, které obsahují tak silné incentive pro danou skupinu potřeb, že vzniklá motivace bude vycházet u většiny žáků z aktualizace potřeb, do této problematiky spadají například prvky soutěžení.²⁶ Nebo v rámci motivace lze potřeby žáků také individualizovat, vybrat taková témata, která žáky zaujmou. Učitel projektuje učení z hlediska obsahu, s ohledem na zvýšení aktualizace potřeb žáků, například formou názorného učení. K tomu učitel potřebuje znát princip fungování potřeb a charakteristiky svých žáků.²⁷ Učitel přitom motivuje žáky jak vědomě, navazováním vhodných podmínek, bohatých na komplexní incentive, tak nevědomě, způsobem interakce s jednotlivými žáky. Sociální motivaci, navozuje vlastní osobou; interakce mezi žákem a učitelem je zdrojem kognitivních motivačních procesů, souvisí se vzájemným očekáváním a interpretací vzájemného chování. Největším úskalím učitelské profese je, že učitel může, ale nemusí znát dosah svého vlastního chování na výkony žáků. Obvykle nevědomky ovlivňuje sociálního klima, a to způsobem vedení třídy, zvolenou formou vyučování nebo demokratickým vedením výuky. Často bývá také opomíjeno, že motivace žáků nemusí být pozitivní, může převažovat motivace negativní. Ta se vyznačuje nechutí k učební činnosti a snahou co nejdříve ukončit školní docházku.

Co se týká úlohy učitele v oblasti odměn a trestů, závisí na něm jejich forma, volba způsobu hodnocení, výběr vztahového rámce a vztahové normy hodnocení a volba následků

²⁵ Man, František. Psychologické otázky motivace ve škole. s. 23.

²⁶ Langr, Ladislav. Úloha motivace při vyučování na základní škole. s.8.

²⁷ Man, František. Psychologické otázky motivace ve škole. s.28.

činností žáků formou odměn a trestů.²⁸ Příkladem rozdílného uplatňování odměn a trestů může být běžné schéma školy, kde jeden učitel napíše za první zapomenutí sešitu poznámku, druhý jen žáka zběžně pokárá.

U odměn a trestů pracuje učitel nejen s aktuální situací, ale i s minulými zkušenostmi se svými žáky. Dle individualizované vztahové normy učitel porovnává skupinu nebo právě samotné žáky s jejich předchozími výsledky, v případě odměn a trestů záleží na formě, intenzitě a jejich frekvenci.

Interakce mezi učitelem a žákem patří do oblasti sociálních potřeb a má motivační dopady, zejména má vliv na dlouhodobé utváření motivace. Interakce mezi učitelem a žáky je neustálé působení, které je žáky rozdílným způsobem vnímáno. Představuje řetězec vzájemných interakcí, ve kterých má každý určitá očekávání. Mezi okruhy působení, které mají přímý vliv na motivaci ve škole, patří percepce žáka s učitelem, což je typizování žáků učitelem, zákon selekce, kdy učitel vnímá jen něco z žákova chování, poté efekt primárnosti, který vyjadřuje, že prvotní informace jsou nejvýznamnější, zákon interference, dle kterého učitel v průběhu vnímání uplatňuje minulou zkušenost a tendence vytváření podvědomých hodnotících hledisek. Vliv osobnosti je subjektivním dějem, předpokladem percepce je určitá úroveň smyslů a senzitivity jedince.

Důležité v oblasti percepce je, aby učitel znal charakteristiky třídy, ale zároveň i svoje. Například to, že třídu naplňuje práce ve skupinách, nemusí naplňovat učitele, který má rád ve svých hodinách klid, který obvykle není vedlejším efektem skupinových prací. Neméně podstatná je dlouhodobá podpora žáků k učení, podpora hlubokého zaujetí činností tzv. „flow motivace“. Na každou třídu „nefunguje“ to samé a stejně tak velmi dobře zaměřená aktivita pro dvojice nebude fungovat ve třídě, která nemá určité pracovní učební návyky, nebo je v předmětu dlouhodobě demotivovaná.

V dnešní době opakované průzkumy ukazují, že se u dětí postupně projevuje snižující se láska ke škole, nechut' do ní chodit a nedůvěra k učitelům. Velmi často je na vině učitel, jelikož výsledky pedagogického procesu ve velké míře ovlivňuje právě on, velkou roli hraje to,

²⁸ Man, František. Psychologické otázky motivace ve škole. s.29.

jaký má vztah a postoj k dětem. Mezi demotivující prvky učení patří autokratický styl vyučování a výchovy, kdy učitel sám nařizuje, kontroluje, trestá a žáci pasivně čekají na program, je zdůrazňována disciplína a poslušnost než akceptace žáka, a nejsilnější emocí žáků jsou strach a obavy.²⁹ Žáci velmi citlivě reagují i na nespravedlnost, ať je to pocit jakkoliv oprávněný či ne, na odmítnutí ze strany učitele, ať jde o pouhý dotaz či možnost opravy známky a na nepřiměřenou kritiku. Také navázání kontaktu s rodiči pro nabádání k usměrnění dětí může situaci v otázce kázně zhoršit. Žák se ještě více vyhraní vůči pedagogovi, který mu uškodil i mimo školu, v prostředí rodiny a zároveň tím učitel dává najevo, že vyčerpal všechny jiné možnosti, jak s žákem pracovat

Negativně působí také rigidita a strnulost vyučovacích metod, nízká komplexnost přípravy do života nebo velké množství informací nebo přílišné zdůraznění soutěže a vzájemné porovnávání žáků.³⁰ Práce se školní motivací vyžaduje opatrnost ze strany učitele, který je aktivním hybatelem dějů ve třídě, může vědomě či nevědomě působit na poli motivace, a to jak pozitivně, tak negativně, což se projeví v úspěšnosti jeho výuky.

„Používejme kladné přístupy“, píše se ve všech motivačních a týmových příručkách. A co jiného je škola než jeden velký tým. Situaci metaforicky shrnula Christine Harvey v knize *Umění motivovat*: „*Představte si na chvíli, že stojíte na okraji rybníka a máte v každé ruce po jednom oblázku. V levé ruce je špinavý oblázek. Pokud ho vhodíte do vody, bude rybník znečištěný i pro další generace. V pravé ruce držíte oblázek, který má čistící schopnost. Vhodíte-li ho do rybníka, vyčistíte rybník i pro další generaci. Možnost výběru, který oblázek vhodíte, je jen na vás. Zvolíme-li negativní slova, pak nám zamoří mysl a zničí nejen naši vlastní motivaci, ale i motivaci lidí kolem nás, a dokonce i mysl příští generace. Na druhé straně, použijeme-li slova kladná, provedeme očistu, upevníme podporu i motivaci.*“³¹

²⁹ Lokšová, Irena – Lokša, Jozef. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. s.35.

³⁰ Tamtéž. s. 36.

³¹ Harvey, Christine. *Umění motivovat, cesta k úspěchu*. s. 16.

2.2 Problematika kázně a autority

Kázeň úzce souvisí s motivací a demotivací žáků, pokud je žák aktivně zapojen do práce a uznává autoritu učitele, nemá důvod v hodinách pravidelně vyrušovat a neplnit úkoly. Autorita stojí na rozdílných aspektech charakteristiky učitele, na jeho charizma a na vztazích, které má se svými žáky.

Škola vytváří silný normativní systém spojený s psychickým tlakem, i nepsaná pravidla autority. S tímto systémem se žáci vyrovnávají naprosto rozdílným způsobem. Je jasné, že přirozeností každé osobnosti je snaha o úspěšné zvládnutí své sociální role. Obdobně to platí i o žácích, avšak základní psychické potřeby osobnosti žáka zůstávají ve škole víceméně neuspokojeny a stávají se mnohdy zdrojem napětí a konfliktů.³² Někteří žáci přijmou ihned psaná i nepsaná pravidla, další část po nějakou dobu vzdoruje a poté přijme systém, poslední část žáků na standardních školách dokonce i končí a hledá jiné alternativy. Nerespektování pravidel a autorit často úzce souvisí s poruchami chování a například i sklony k agresí. Navzdory široké míře inkluze nelze v třídách průměrných škol ponechat žáky, již jsou velmi rušivý či nebezpečným elementem pro své okolí. Žák, který v hodinách cíleně vyrušuje, působí negativně na klima třídy a podněcuje ke stejnému chování i ostatní žáky. Rušivé prostředí vede až ke komplexní demotivaci žáků v hodinách pracovat a frustraci jejich potřeb.

Kázeň je pojem, o kterém se stále vedou rozsáhlé diskuze. Je kázeň ticho ve třídě, nebo stav, kdy žák pravidelně zdraví pedagoga na chodbě? Nebo kázeň vyplývá ze vzájemného respektu a je to ten moment, kdy požádáte žáky o plnění úkolu a oni vás uposlechnou? Má kázeň vycházet ze strachu? Obecně se kázeň definuje stavem, kdy žáci respektují určitá pravidla, spolupracují s učitelem na plnění cílů výuky a vytváří příznivé sociální prostředí.

³² Langr, Ladislav. Úloha motivace při vyučování na základní škole. s. 7.

Učitel, který má autoritu, má i kázeň.³³ Autorita vychází z osobnosti učitele, jeho dalších i odborných charakteristik a jeho jednání s žáky. Autoritu dělíme na formální a neformální. Formální autorita vychází z funkce a pozice učitele, ve které je „nad žáky“ a je jejich „nadržený“. Naopak autorita neformální vyplývá z věcné znalosti předmětu, z toho, že učitel umí vyučovat a také z jeho přístupu k žákům. Samozřejmě v řadě případů funguje jako motor učitelské autority i strach, otázkou je, do jaké míry si samotní učitelé uvědomují dopady toho, že jejich autorita je v základu postavená právě na strachu. Učitel je modelem chování a dobrý učitel je i dobrým vzorem, vyvolává kladný postoj k vzdělávání i danému předmětu, špatný působí naprosto antagonisticky.³⁴

Pokud jsou hodiny poznamenány strachem, tak nepříznivé sociální prostředí poznamenává, jak názor žáků na pedagoga, tak jejich motivaci k učení. Strach ve škole je reakce na ohrožení, je to frustrace pocitu bezpečí, „signální emoce“, prožívání strachu je individuální, v mírné podobě zvyšuje výkon žáků, naopak v silné podobě výkon zeslabuje.³⁵ Souvisí s pocitem ohrožení a ve školním prostředí se nejčastěji projevuje jako zkoušková úzkost nebo zkouškový strach. Obecně funguje negativní vztah mezi výkonem a strachem.³⁶ Pedagog dosáhne kázně, nikoliv výkonu a motivace k učení.

Učitel s vysokou potřebou vlivu dosahuje kázně ve třídě sociálním tlakem na žáky, žáci tento tlak prožívají obvykle pozitivně. Takový učitel vykazuje zvýšené, ale splnitelné nároky na výkon a kázeň. Negativní složkou může být zúžení prostoru pro individuální způsoby provádění učební činnosti.

Příčiny nekázně jsou rozličného charakteru, patří mezi ně atmosféra třídy, trvalé třídní sociální a emocionální klima, únava nebo problémy interakce. Nejčastějším důvodem nekázně je však nuda. Pokud žák nemá co na práci nebo mu práce subjektivně připadá jako nezajímavá, tak obvykle začne vyrušovat. Nudu vytváří rozličné faktory školního prostředí, také spolužáci, rodiče, kteří mají nezájem o výsledky nebo rodina obecně a její celková kulturní úroveň.

³³ Čapek, Robert. Odměny a tresty ve školní praxi, kázeňské strategie, odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků. Praha: Grada, 2014. 978-80-247-4639-5. s.18.

³⁴ Tamtéž. s. 20.

³⁵ Lokšová, Irena – Lokša, Jozef. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. s.20.

³⁶ Langr, Ladislav. Úloha motivace při vyučování na základní škole. s. 23.

Činnost, která žáky neaktivizuje ani nemotivuje, ani není přínosná nebo nepoutá jejich pozornost, se také projevuje nekázní.³⁷

Učitel se může pokusit tento problém vyřešit dobře zaměřenými a cílenými úkoly nebo úkoly navíc pro rychlejší děti. Problém „vícerychlostních“ tříd je v tom, že je pro učitele velmi náročné řídit takovou skupinu a výsledek nemusí navzdory snaze přinést takové výsledky, jaké očekává.

Také aktuální atmosféra ve třídách se mění hodinu od hodiny. Je známo, že jak hodiny před obědem, tak hodiny po obědě bývají děti živější, taktéž před prázdninami a státními svátky. Nejklidnější hodiny bývají při hospitacích, kdy žáci chtějí podpořit svého učitele, a po kázeňských intervencích třídního učitele a třídních hodinách, v průběhu dne to bývá druhá a třetí školní hodina.

Z negativně nastaveného třídního klimatu a interakce vyplývají problémy žáků s učitelem, z přílišného strachu vyplývá nízká míra interakce, z nízké autority naopak vysoká nekázeň. Pokud je třída v komplikovaném vztahu k pedagogovi, vykazuje taktéž nízkou míru interakce, nízkou míru motivace a „sabotuje“ práci, kterou učitel v hodinách vyžaduje.³⁸ Hledání míry kázně i zdravé nekázně v hodinách je jeden z klíčových problémů mladých pedagogů. Velmi totiž záleží na tom, jak si konkrétní učitel ve svých hodinách hned od začátku nastaví pravidla, která budou více či méně respektovaná žáky. Kázeňské vedení třídy spočívá v organizaci vhodných či nevhodných odměn a trestů, skrze které učitel podporuje či modifikuje chování žáků. Učitel koordinuje situaci, ale zároveň pracuje s množstvím faktorů, které nelze z jeho pozice přímo ovlivnit.

³⁷ Lokšová, Irena – Lokša, Jozef. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. s.20.

³⁸ Langr, Ladislav. Úloha motivace při vyučování na základní škole. s. 23.

2.3 Třídní klima a okolnosti motivace

To, co se děje mezi učitelem a mezi žáky navzájem, se promítá do psychosociálního klimatu, atmosféry třídy. A psychosociální klima třídy je zároveň významným činitelem spokojenosti žáků ve třídě, ovlivňuje jejich učení a výkony, a zpětně působí i na rozpoložení učitele samotného.³⁹ Učitel se musí zajímat nejen o žáky jako jednotlivce, ale musí brát také v úvahu, že tito jednotlivci jsou pospolu ve školní třídě jako určité sociální pospolitosti, tedy malé sociální skupině.⁴⁰ Každá škola a každá třída má jiné psychosociální klima, záleží na tom, na co je orientovaná, a jakými tlaky a mechanismy působí na žáky.

Třídní klima označuje soubor dlouhodobých jevů charakteristických pro danou třídu. Jedná se zejména o atmosféru třídy, vztahy mezi žáky navzájem a žáky a jejich učiteli. Existují určité činnosti, kterými se na třídním klimu učitel výrazněji podílí. Zprv se jedná o způsob, jak vyučuje, pak způsob, jakým ve třídě hodnotí, způsob, jakým odměňuje a trestá, způsob, jakým komunikuje ve třídě a také způsob, jakým nechává žáky podílet se na výuce. Jsou to pravidla, která stanovil, ale i důslednost, se kterou na nich trvá.⁴¹

Třídní klima má mnoho vrstev a mnoho vztahů. Soudržnost třídy může být založená i na tom, že se třída postaví proti učiteli jako společnému nepříteli. Třídní klima je v neposlední řadě velmi úzce provázané se školním klimatem. Obecně platí, že u oblíbených učitelů bývá uvolněnější třídní klima i atmosféra a žáci se snaží tomuto učiteli zalíbit, proto je v jeho hodinách obvykle i nízká míra nekázně. Učitel by měl mít na paměti, že je třeba využívat pestré metody výuky, které žáky aktivizují, motivují a zlepšují třídní klima. To, co třídní klima také zlepšuje, je sejetí úkolů se zájmy žáků, pozitivní vztah pedagoga s dětmi a demokratizace výuky.

Třídní klima ukazuje i to, do jaké míry je žák ve třídě spokojený, do jaké míry cítí podporu a z ní proudící pozitivní naladění. Třídní klima tvoří také pořádek, tedy pravidla, účast,

³⁹ Lokšová, Irena – Lokša, Jozef. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. s. 36.

⁴⁰ Helus, Zdeněk. Sociální psychologie pro pedagogy. s. 359.

⁴¹ Čapek, Robert. Odměny a tresty ve školní praxi. s. 22.

normy, účelnost, odpovědnost, zájem o vzdělání, očekávání úspěchu, nestrannost a bezpečnost prostředí.

Motivační klima je, jak už bylo uvedeno zásadní, k vytvoření žádoucího motivačního klimatu potřebujeme možnost klima diagnostikovat. Klima je soubor měřitelných charakteristik prostředí a dělí se v klíčové oblasti. Afiliace je pocit žáků, že učitel k nim má vřelý emocionální vztah, vzájemné přátelství-žáci mají mezi sebou pozitivní vztahy ve třídě vládně pozitivní tón. Poté oblast vlivu, kterou charakterizuje ukázněnost, žáci se považují za ukázněné, jsou hrdí že patří do své třídy, nepodvádějí. Oblast výkonu je zpětná vazba, tedy znalost výsledků, přehledná orientace, mají pocit, že jsou známkováni spravedlivě, vědí, kdy je jejich prospěch dobrý, vědí, co se od nich očekává a nakonec odpovědnost. Žáci mají právo pracovat vlastním tempem a mají možnost volby úkolů.

Motivační klima posiluje vřelý, emocionální zájem o žáky a sociální podpora. Učitel jimi aktualizuje pozitivní vztahy ve třídě a žáci poté pracují pro pozitivní vztah s učitelem. Působí na facilitační cíle, usnadňuje realizace vzdělávacích cílů a učitel může působit i na pozitivní psychosociální klima mezi žáky.

Důležitá je individuální vztahová norma, která označuje vazby učitele na konkrétní žáky. Učitel by se měl zajímat se o hodnocení jednotlivých žáků, které často může prvotně poukázat na problém, který žák má a je přehlížen. Do hodnocení se zařazují výkonové zpětné vazby při vyučování, zpětné vazby výsledků v didaktickém testu, zadávání otázek a úkolů na tělo, sankce v rámci srovnání, komunikace a očekávání na žáka.

Klima může na učení žáků působit jak pozitivně, tak negativně. Negativně například, když se žáci vzájemně ruší, zesměšňují nebo šikanují. Třídní klima ze strany učitele nejvíce negativně ovlivňuje statusová úzkost a syndrom vyhoření. Statusová úzkost postihuje zejména mladé učitele a je největším „zabijákem“ třídního klimatu. Projevuje se přemrštěnými nároky i drastickými tresty plynoucími z nejistoty učitele nebo z pokřivených osobnostních znaků učitele či komplexů. Ty vedou k tomu, že poštvávají žáky vůči nespokojenému pedagogovi a tím se všichni aktéři ocitají v bludném kruhu.

Syndrom vyhoření je naopak nejčastějším problémem učitelů s delší praxí. Projevuje se nezájmem a apatií o školu, výuku i žáky. Jeho dopad na třídní klima je silně negativní, jelikož žáci získávají reálný a fakty podpořený, pocit, že učitel nemá zájem nejen o výuku, ale ani o ně. Vnímají, že přestal řešit jejich problémy a také je odmítá, čímž zhoršuje vztahy s žáky. Jak statusová úzkost, tak syndrom vyhoření vedou k demotivaci žáků v daných hodinách a postupnému nabourávání křehkých vztahů mezi učiteli a žáky.

To, nad čím se dnes řada odborníků hodně zamýšlí, je komplexní interakce mezi učiteli a žáky, dle výzkumů profesora Petera Gavory je až 90 % vyslovených replik žáků na pokyn učitele.⁴² Žáci tedy nemají příliš prostoru k tomu, aby se mohli svobodně projevovat mimo vyvolání od učitele, který očekává odpověď na danou otázku. Existují třídy, které vykazují snahu o vysokou míru interakce a komunikace v hodinách, ale také ty, které jsou hrubým opakem. U pasivních tříd velmi pomáhají povzbuzující reakce, které podnítí žáky, aby se vůbec snažili s pedagogem komunikovat.

Každý učitel má určité návyky a způsoby, jak pracovat s třídním klimatem ve svůj prospěch. Nakonec, jen ti učitelé, kteří příliš lpí na své roli, nedokážou respektovat děti a jejich zájmy, kteří si neuvědomují kulturní a hodnotové rozdíly mezi sebou a dětmi, nikdy nedokáží odbourat propast, která je mezi nimi a jejich žáky.

2.4 Odměna a trest jako prostředek motivace

Nejrozšířenějším prostředkem ovlivňování motivace žáků jsou odměny a tresty, které jsou ve školním prostředí reprezentované známkami.

Odměna je z obecného hlediska takové ohodnocení, které přináší pozitivní hodnocení a také uspokojení. Trest je naopak takové působení a jednání, které vyjadřuje negativní

⁴² Čapek, Robert. Odměny a tresty ve školní praxi. s. 36.

hodnocení, vyvolává nelibost nebo omezení potřeb. Obě opatření, odměna i trest, regulují chování žáků.

Odměna zvyšuje frekvenci chování, která k němu vede. Tedy při pochvale žáka za dobrou odpověď očekáváme, že se bude znovu snažit odpovědět správně a že se o to pokusí i ostatní žáci. Je prokázáno, že když chování neposilujeme, jeho četnost se sníží.⁴³ Pokud tedy zapomeneme žáky po prvním měsíci školního roku chválit, musíme očekávat, že poleví i ve snaze odpovídat na naše otázky.

Další pole vlivu pedagoga je nepřímé působení, protože pozorování vzoru vede k novému způsobu chování, přičemž vzorem nemusí být pouze pedagog, ale i ostatní žáci.⁴⁴ Z osobní zkušenosti se toto projevilo, když jsem já sama začala propagovat čtení a navštívili jsme společně knihovnu. Žáci postupně začali moje chování napodobovat nebo mi nosit ukázat knihy, které čtou.

Zároveň námi navozená změna chování musí být v souladu s potřebami jedince. Nemůžeme tedy očekávat, že žáka s poruchou ADHD donutíme skrze pochvaly, aby se na židli celou hodinu nevrátil. Trest snižuje pravděpodobnost, že se bude dané chování opakovat. Ovšem, pouze pokud se jedná o efektivní trest.

Důležitým prvkem motivace je uvědomění si faktu, že pochvala má silnější účinek než kárání a všechny pozitivní změny mají silnější účinek než užití síly statutu učitele a negativních prvků jako nátlaku.⁴⁵ Možná největším úskalím, v problematice odměn a trestů, jsou žáci, kteří nevyčnívají a nezaměřuje se na ně pozornost učitele. Tyto „šedé eminence“ má učitel v každé třídě a často naprosto unikají jeho přímému působení. Žák, kterého si nevšímáme má horší výsledky než žák, který je káraný nebo chválený. Dalším pravidlem je, že opakovaná pochvala zvyšuje výkon, opakované kárání ho snižuje. Žák je po přílišném kárání obvykle rozladěný a už se mu nechce spolupracovat, s napomenutími tedy musí pedagog pracovat uvážlivě. A nakonec všechna tato pravidla platí markantněji u slabších žáků, kteří jsou citlivější, jak na odměny, tak tresty.⁴⁶

⁴³ Lokšová, Irena – Lokša, Jozef. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. s. 19.

⁴⁴ Hadj-Moussová, Zuzana. Pedagogická a sociální psychologie. s. 30.

⁴⁵ Helus, Zdeněk. Sociální psychologie pro pedagogy. s. 361.

⁴⁶ Čapek, Robert. Odměny a tresty ve školní praxi. s. 38.

Situace, která na dítě působí jako odměna, není pouze známka, je to i obyčejné poskytnutí pomoci, je-li o ni požádáno nebo sdílení prožitků, zaujaté poslouchání nebo i zainteresovaný postoj projevený zrakovým kontaktem. Obecně to znamená mít pro dítě samotné chvíli čas. V některých situacích udržet odstup, úsměv, projev radosti, při zarážce v řeči pomoci, projevit souhlas, ocenit ho před druhými, dodat odvahy, mít zájem o výsledky činnosti nebo při provinění jasně vyhraničit náš názor. Jako trest je běžně vnímáno i zklamání očekávání, odvrácení pohledu, když někdo mluví, projevy nudy a nezájmu, přehlédnutí snahy o nápravu, vyloučení z hovoru, trvalé námitky a výčitky, netrpělivé naléhání, výsměch, ironie, arogance nebo sarkasmus nebo neúčelná pomoc.

Odměny a tresty mají jak motivační, tak informační funkci. Druhá zmíněná poskytuje informace nejen dítěti, ale také rodičům. Sděluje jim, co jejich potomek ovládá a v čem má naopak slepá místa. I v otázce odměn a trestů se do učitelské praxe promítají vedlejší vlivy, zkušenosti, jejich vlastní vzory a protivzory z žákovských a studentských let. Obvykle nejnegativnější jsou ty, jež se týkají právě zmíněné problematiky odměn a trestů, poté zážitky ze školních jídel a donucování k jídlu a tresty, které s tím souvisely.⁴⁷

Hodnocení žáka ovlivňuje subjektivismus, protože není možné ve školní praxi dosáhnout stoprocentní objektivity, i když se o to učitel pokouší. Poté redukcionismus, jelikož učitel není při hodnocení schopný postihnout vše, hodnotí pouze vybrané okamžiky a v testech jsou pouze vybrané otázky a vybraná témata. Voluntarismus, tedy zaměření na vůli a aktivitu žáků a snahu splnit úkoly. V některých případech ovlivňuje hodnocení také perfekcionismus, daného učitele, pokud k jeho osobnostním charakteristikám a také preferenční postoj učitele.

Pedagogové podvědomě preferují určité typy žáků, které favorizují, což vede k schématickému systematizování žáků. Krajními záležitostmi jsou chyby v percepci žáka a s nimi související očekávání, příkladem je Pygmalion a Golem efekt. Pygmalion efekt přináší určité pozitivní očekávání, že žák bude mít v úkolu pozitivní výsledky. Důsledkem je například přehlížení chyb u elitních žáků v daném předmětu. Opakem je Golem efekt, který přináší

⁴⁷ Čapek, Robert. Odměny a tresty ve školní praxi. s. 10.

očekávání učitele, že žák v úkolu selže. Důsledkem je například to, že učitel nespravedlivě ohodnotí ústní zkoušení, jelikož automaticky počítá, že žák látku nezná. Učitel směřuje k sebenaplnujícím proroctvím, fenoménu, kde očekávání budoucích událostí vede k chování, které zapříčiní, že se daná událost opravdu stane. Dále existuje ještě fenomén kontrastního vnímání, který spočívá v tom, že učitel žáky dělí na ty, se kterými se dobře pracuje a špatně pracuje. S tím související favoritismus vede k přehlížení chyb, mezi konkrétním žákem a učitelem je viditelně kladná vazba, kterou ostatní žáci velmi nelibě nesou.⁴⁸

První dojem, nebo-li haló efekt, je druh chyby v sociální percepci, kdy učitel hodnotí žáka na základě prvního dojmu. Učitel přitom obvykle vychází z osobního subjektivního pojetí úspěšného žáka, který pro učitele reprezentuje seznam vlastností, schopností a charakteristik výkonu žák.⁴⁹ Každý žák si vytváří dle učitele i vlastní obraz sebe sama, učitelův obraz o žákovi může být kromě haló efektu poznamenán, také zmíněným Pygmalion a Golem efekt, jež vedou k sebenaplnujícím proroctvím a v případě druhého ještě „nálepkování“ žáků. Očekávání učitele a mechanismus jeho naplnění je kauzální atribuce žákova úspěchu a neúspěchu.

Ze strany učitele je důležité mít přehled o výkonu nad celou třídou, jelikož ho může ovlivnit v dalších aktivitách a promítnout v nastavení cílů. Nevhodně nastavené známkování se může změnit u žáků ve stagnaci, bezmoc vůči známám způsobující apatii a frustraci. Postupně vzniká i pasivní postoj ke školní práci. Hodnocení má pro žáka velký význam, přináší jak kladné, tak i záporné emoce, souvisí s reakcí učitelů a rodičů, děti hodnotí sebe, podle toho, jak jsou hodnoceny učiteli. Žáci se špatnými výsledky se často podvolují, velmi brzy se vzdávají a ztrácí motivaci ke školnímu výkonu.⁵⁰ Paradoxně, žáci sami chápou úspěch tak, že nic nezkazí, než jako zisk úspěchů a výborných známek. V průběhu studií si více cení průběžných i ústních ocenění za práci než konečného vysvědčení, na rozdíl od jejich rodičů, jež upřednostňují právě konečné sumativní výsledky.

Učitel by měl mít na paměti, že známky mají daleko větší hodnotu, když jsou vysvětleny, pak jsou teprve měřítkem úspěchu. Špatné známky naopak posilují negativní postoje k předmětu, učiteli i vzdělání. Pro rodiče má hodnocení i sociální funkci, předesílá, jak

⁴⁸ Helus, Zdeněk. Sociální psychologie pro pedagogy. s. 342-343.

⁴⁹ Tamtéž. s. 339.

⁵⁰ Čapek, Robert. Odměny a tresty ve školní praxi. s. 106.

bude jejich dítě v životě pokračovat v oblasti dalšího vzdělání i budoucího povolání. Znamky jsou základní formou komunikace mezi školou a rodinou a velmi důležité je chování rodičů při špatných znamkách. Ze současných výzkumů vyplývá, že zákazy, nadávky a fyzické tresty ve většině rodin převažují, uvádí je jako reakci na „špatné“ znamky 35 % žáků. Dalších 30 % rodičů řeší nespokojenost s výsledky svých potomků domluvou nebo upozorněním, přičemž předpokládá, že si žák znamky opraví. Ve 20 % rodin následuje hostilní reakce, a to zejména smutek a zklamání rodičů. Nakonec pochopení s optimismem projeví 10 % rodičů, pomoc ze strany rodičů získá pouhých 5 % žáků.⁵¹

Nastavení odměn a trestů má stejně jako samotná výuka v ideálním případě systematický průběh, vhodné je například postupné zmenšování frekvence pochval, aby pro žáka zůstaly atraktivním. Důležitá je také úměrnost trestu, aby žák nebyl trestán nejen za prohřešek, ale za to, jaká je osobnost. Psychické tresty a může se jednat pouze o chladnost, působí na děti negativně nejistotou a zvýšenou citlivostí. Fyzické tresty jsou ponižující a zvyšují agresivitu dítěte, tyto tresty vedou často k opačným výsledkům, než bylo zamýšleno.⁵² Trestání prací vede k odporu k práci za trest a snaze se úkolu vyhnout nebo úkol zdiskreditovat. Příliš časté zákazy vedou postupem času k otupění a dítě již pouze očekává přirozené následky. Vždy platí, že tresty jsou vždy spornější než odměny, jejich problémem je, že mají negativní vedlejší efekt.

Negativní účinky odměn a trestů jsou například, návyk na pochvaly nebo zpochybňování vlastních schopností. Pokud jsou tresty vysoké, tak trest může vyvolávat únikové tendence, a je-li činnost za trest nedostatečná, bude se žák vyvarovat komplexně činností. Trestem se vytváří úzkostná situace, která může vyvolat u slabších či labilnějších jedinců i neurologické problémy.⁵³ Navádí také k rafinovanějšímu podvádění jako formě protestu. Pokud žák strach z trestu potlačí, pak trest ztrácí smysl. Naopak odraz trestu může v žákovi setrvávat i ve formě trvalejších rysů, které se mohou projevovat tak, že žák vyhledává

⁵¹ Čapek, Robert. Odměny a tresty ve školní praxi. s. 109.

⁵² Helus, Zdeněk. Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2012. 978-80-905222-0-6. s. 201.

⁵³ Helus, Zdeněk. Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení. s. 201.

konfliktní situace hnané trestem, aby byl hrdinou třídy a skrze tresty může upoutávat pozornost spolužáků nebo učitele.

Odměny a tresty jsou účinný nástroj výchovy, ale vždy hraje zásadní roli účinnost trestu, otázka mezilidských vztahů a také etická rovina trestu i odměny.

Součástí odměn a trestů je i známkování, které vyjadřuje konkrétním způsobem sumativní hodnocení výsledků žáka ve škole. Tradiční normativní hodnocení reprezentované známkami má mnoho nedostatků, ale zatím nebylo překonáno, ani potlačeno jinou formou hodnocení.

Mezi nejčastěji uváděná negativa patří, že učitelé nedokážou postihnout, co známka hodnotí a často ani sobě nepřiznávají, že známky nemusí vypovídat o nejdůležitějších cílech vzdělání nebo kladou na známky až přílišný důraz. Známkováním někteří učitelé nevhodně trestají chyby žáků, příliš upřednostňují vlastní názor nebo mají přehnané nároky na zisk známek.

Učitelé a celý školní systém také opomíjí, že rozdílné školní hodnocení dívek a chlapců může odrážet rozdílné přístupy k učení. Dívky, častěji než chlapci, používají učební strategie, které umožňují dostát současným nárokům školy, což je obvykle důraz faktografickou paměť a zvládnutí rutinních postupů.

Dále učitelé často nedokážou udržet kontinuitu známkování, natož aby ji udržel celý učitelský sbor a využívají ke známkování jen formální záležitosti. Žák tedy přesně ví, kdy se připravit a kdy se školní přípravou již neobtěžovat.

Učitelé v široké míře stále neumí využívat známkování ve prospěch žáků a nevnímají, že porovnávat výkony žáků je nesmyslné. Učitel musí dávat známky tak, aby sloužili jemu i jeho žákům, pokud žák upadne v apatii, zásada odměna/trest přestane fungovat. Naopak dobře používaná klasifikace zlepšuje třídní klima. Různé formy hodnocení nemusí být kontraproduktivní, například školní známky a slovní známky nejsou v opozici, ale dobře se doplňují. Finálně to musí být ale učitel, který si musí být vědom, jaké jsou jeho cíle a čeho chce známkami dosáhnout.

V praxi je vhodné různé motivační přístupy střídat, ačkoliv učitele zajímá pouze ta motivace, která funguje. Mezi negativa tradičního známkování patří devalvace jedničky a návyk na jedničku, kdy žáci již bez odměny ve formě dobré známky odmítají pracovat.

Dále není vhodné příliš řešit průměry a odvíjet od nich konečné hodnocení, ačkoliv školy si v tomto systému v dnešní době vyžívají. Mezi negativa patří to, že žáci si automaticky hlídají průměr v určitých hodnotách a tomu přizpůsobují svoji školní aktivitu a neaktivitu. Zároveň jsou poté průměrovány známky různých hodnot, a naopak pro mladší děti může být systém nepřehledný.

Učitel má možnost použití formativního hodnocení, které slouží jako zpětná vazba žákovi i učiteli, ale není tradičně praktikovaným hodnocením. Obvyklejší formou je průběžné sdělování žákům, jestli se zlepšili nebo zhoršili, že si učitel všimá snahy nebo že mají šanci konečnou známku změnit. K celkovému formativnímu hodnocení se staví učitelé a školy zatím velmi opatrně, na přímou žádost rodičů bývá u konkrétních žáků zaváděno. Hodnocení normativní je historicky tradiční kritériální hodnocení, ale může být individualizované. V tomto případě hodnotíme žáka ve srovnání s jeho minulými výkony.

Učitelé by si měli uvědomit, co je na jejich oboru opravdu důležité hodnotit, používat pestřejší metody hodnocení, žákům pečlivě vysvětlit kritéria hodnocení i známky. Přesvědčení o spravedlivému hodnocení patří také k aktivizační motivační složce.

Mezi základní postupy při kontrole znalosti látky platí neomezovat se na reprodukci faktů, neupřednostňovat znalosti nad dovednostmi, jelikož někdy je důležitější hodnotit činnost než produkt, dále nesrovnávat žáky, nechválit žáky za špatné známky, nepodmiňovat dobré známky jen perfektními výkony, nerozdávat známky jen výjimečně, nenechávat hodiny bez hodnocení, známky kategorizovat, nezkoušet tradičně vestoje u tabule, nezkoušet orientačně, nepřipustit, aby špatné známky převažovaly, nedávat široce pětky a čtyřky, nedávat odměny za rychlost, neprůměrovat známky, neznámkovat jiné dílčí věci testu kromě toho, na co je zaměřen.

Pokud se učitel bude snažit těmito chybám vyvarovat, zefektivní hodnocení a nastaví systém, který bude motivační pro obě strany. Výsledkem dobrého rámce známkování je zjištění žáků, že pracovat v hodině je normální, získávat známky je také normální a podmínky jejich

zisku jsou spravedlivé. Avšak to je pouze teorie, protože u každého žáka probíhá proces motivace jinak.

Nejjednodušší práci má učitel s žáky s potřebou úspěšného školního výkonu, což jsou žáci s vyhraněnou výkonovou orientací. Jsou to žáci, kteří reagují snadněji, soutěživě, mají potřebu výkonu, rádi pracují s úkoly, které jsou alespoň trochu výzva, snadno se vrací i k přerušované aktivitě, s oblibou překonávají překážky, a nakonec úspěch a neúspěch popisují jako nedostatek úsilí, nikoliv jako důsledek vnějších okolností.

Ať už se ve výsledku jedná o odměnu či trest, je vždy nutná zpětná vazba. Kladná zpětná vazba je silně motivační, ale i záporná je nutná proto, aby mezi učitelem a žáky byly reverzibilní vratné vztahy a žák si byl vědom toho, že může kdykoliv změnit své výsledky a změnit se tím i v očích učitele. Žák musí jasně rozumět tomu, že se tresty vztahují ke konkrétnímu chování, jedná se o pouze chyby, ale žák sám není chybou.⁵⁴ Žák je silnější, pokud je schopen trest přijímat, poté trest pravděpodobně povede i ke změně chování.

Úzkost žáků ze školního prostředí a z odměn a trestů je závislá na bývalých zkušenostech, často ne na momentálním stavu. Žák může být ve stresu díky bývalým zkušenostem i v hodinách, které ho nemohou dostat do stresové situace a vyznačují se pozitivním sociálním klimatem.

Mezi důležité odměny a tresty patří již zmíněná hodnotící činnost pedagoga, je to důkaz učitelova působení ve třídě, didaktických schopností, ale i jeho charakteru.⁵⁵ Je chybou preferovat oborové znalosti před studijními dovednostmi a školní práci projevovanou snahou. Pokud snahu aktivně pracovat, udusíme aktivitu na základě známkování faktografie, místo motivace se dostaví apatie ke školní práci, jelikož většina žáků nemusí být schopna dosáhnout úspěchu.

⁵⁴ Hadj-Moussová, Zuzana. Pedagogická a sociální psychologie. s. 26.

⁵⁵ Čapek, Robert. Odměny a tresty ve školní praxi. s. 103.

Neúspěch žáka vede postupně ke frustraci, která se projevuje větším množstvím reakcí, nakonec strachem a psychickým nebezpečím. Avšak následkem frustrace potřeb může být i agresivní reakce, tedy verbální nebo fyzické napadení učitele nebo spolužáků, dále kompenzační reakce, která vede k vyhledání náhradního cíle k uspokojení potřeby. Žák se například přeorientuje na jiný předmět, kde je schopný dosáhnout výjimečných výsledků, nebo regresivní reakce, která je velmi častá u dětí a projevuje se návratem do nižšího vývojového stádia. Jedinec se stává infantilnějším, projevuje se často pláčem neb zuřivým vztekem. Dalšími možnými cestami je bagatelizace, kdy jedinec sebe samotného i okolí, přesvědčuje, že mu na cíli nezáleží, že je mu například jedno, že mu vychází trojka z matematiky. A nakonec racionalizace, která spočívá v hledání vhodných důvodů, proč potřebu neuspokojit. Žák sám sebe může přesvědčit, že není nutné, aby se dostal na gymnázium, protože k přijetí na vysokou mu postačí střední škola s maturitou.

Odměny a tresty jsou silným výchovným a motivačním činitelem, který má mnoho podob. Jednou z nejsilnějších jsou známky, které vyjadřují výkon žáka, ale i odraz učitelovy práce. Nesou informační hodnotu, jak pro žáky, tak rodiče i učitele. Známky posuzují velmi mnoho aspektů, z nichž je většina subjektivní, ale doposud nebyly jako způsob evaluace překovány. Učitel má mnoho možností, jak se známkami pracovat a skrze ně motivovat či demotivovat své žáky. Přestože se známky, často demonizují, mohou mít na žáky i ryze kladný efekt, pokud s nimi učitel umí cíleně pracovat. Ve výsledku známky nemají špatný efekt, ten má jen jejich špatné používání⁵⁶

2.5 Další poznatky k otázce motivace

⁵⁶ Čapek, Robert. Odměny a tresty ve školní praxi. s. 104.

Velmi zajímavými se v oblasti motivace staly průzkumy longitudinální studie z let 1978/1988 až 1990/1991 zaměřené na žákovskou motivaci a výzkumy z let 2000/2001, které cílily na úhel pohledu jejich učitelů. Výzkumy probíhaly mezi základními školami a víceletými gymnázii a poukázaly na velmi rozdílné motivační pohnutky mezi žáky. Žáci víceletých gymnázií, jsou motivováni zejména pohnutkou být lepší než ostatní spolužáci.⁵⁷ Převažuje tedy výkonová motivace a faktor soutěživosti. Žáci základních škol se nejčastěji učí, aby se dostali na nějakou střední školu, tento motiv samozřejmě u žáků osmiletých gymnázií chybí. Další Častou odpovědí žáků základních škol bylo, že se chtějí naučit něco pro život nebo toho hodně vědět. Na základní škole je, kromě poznávací motivace, velmi silná sociální motivace. Žáci uváděli, že se učí, aby k nim měl učitel hezký vztah, aby udělali radost učitelům, a ještě častěji rodičům. Žáci gymnázií opakovaně uváděli strach z neúspěchu a obavu ze špatných známek, ne z neznalosti.⁵⁸

Byly zaznamenány také rozdíly mezi chlapci a dívkami. Chlapci připisují v motivační rovině důraz tomu, že za dobré známky získají odměnu. Dívky výrazněji přiznávají, že chtějí něco dokázat a že mají radost z dobrých výsledků.

Žáci v těchto výzkumech označovali, co je v oblasti motivace pro ně nejpodstatnější – pocit úspěchu, získání kompetencí nebo že si sám sobě chce něco dokázat, že úkoly zvládne. Učitelé považují pohnutky k učení za podstatné, a nejčastěji označovali pohnutky, strach, že ukážu, že něco neumím a snahu ukázat ostatním, že něco umím. Zajímavým se stalo vyhodnocení, dle kterého mimo jiné žáci připouští, že jsou motivováni zájmově-výkonovou školní motivací, zatímco učitelé naopak plošně uvádějí, že jsou jejich žáci motivováni hlavně strachovým faktorem z výsledků a následků špatných známek.⁵⁹

Zaznamenaný nárůst výkonové motivace v 8. a 9. ročníku základních škol pravděpodobně souvisí s tím, že žáci chtějí udělat radost rodičům, učitelům a tím, že se vedlejším efektem dostat na preferovanou střední školu. Výzkum také poukazuje na pokles původně přirozené poznávací motivace a pohnutek, chci porozumět věcem a učím se ze zvědavosti.

⁵⁷ Langr, Ladislav. Úloha motivace při vyučování na základní škole. s. 101.

⁵⁸ Langr, Ladislav. Úloha motivace při vyučování na základní škole. s.102.

⁵⁹Tamtéž. s. 121.

Důvěra ve vlastní pokrok je základním motivačním prvkem při plnění všech úkolů a plnění i dlouhodobých perspektivních cílů. Stanovujeme-li úkol, tak aby ho žák zvládnul, tak obvykle dle předchozích zkušeností s žáky. Úkol musí být přiměřený, žák při úspěchu prožívá pozitivní požitky, afekty, mezi které patří pochvala nebo uznání. Příčiny úspěchu a neúspěchu jsou často přičítány vnějším příčinám mezi které patří zájem, látka, či píle. Žáci s potřebou vyhnout se neúspěchu si vybírají těžké nebo příliš jednoduché úlohy, nemají rádi soutěživost a vyhýbají se aktivitám. Pracují s úzkostí, úspěch připisují vnějším příčinám a neúspěch připisují svým vlastním schopnostem.⁶⁰ Úkolem učitele, je pokusit se změnit motivaci zejména u této skupiny dětí.

Nejvyšším stupněm motivace je perspektivní motivace, která obsahuje nadřazené dlouhodobé vzdálené cíle, ke kterým se přibližujeme procesem autoregulace.⁶¹ Motivace je poté hybatelem rozvoje osobnosti, často se perspektivní cíle týkají dalšího povolání. Sociální pedagog Anton Semjonovič Makarenko vypracoval 3 zásady výchovné práce, které souvisí s motivací a cíli výchovy – přechod od bližších cílů ke vzdálenějším, vytyčení nejen osobních perspektiv, ale také kolektivních linií, harmonizace osobních a kolektivních linií, při kterých vychovávaný získá pocit vzájemné podpory. Žáci tedy ideálně v praxi znají cíle, související s učební činností, záleží na jejich úrovni a konečné realizaci. Makarenko za hlavní cíl považuje to, aby skupina měla nejen individuální, ale i společné cíle a učitel byl jen koordinátorem. Upřednostňuje interakci mezi žáky samotnými před interakcí žáků s učitelem.

Setkání s každou novou třídou a vznik nové třídy tvoří také nové vztahy, které se postupně proměňují. Učitel si vytváří o žácích mínění, které může být stabilní, ale nemusí a žáci si toto mínění interpretují. Výsledek je tvořen celým řetězcem vzájemných interakcí, hodnocení, prožívání, očekávání a motivačního působení na žáky. Jeho přímý odraz je v dlouhodobém utváření motivace chování a výkonu žáků i v motivačním působení na žáky. Utváření obrazu učitele o dítěti jako žákovi je sociální percepce a tvorba mínění. Učitel si zvnitřňuje určité hodnocení žáka, podle toho, jak se chová v dané situaci, jak se choval v minulosti a jestli se toto chování opakuje pravidelně. Učitel nemá čas, a proto zjednodušuje analýzu podnětů, následkem toho je chování učitele ne vždy objektivní, standardní a

⁶⁰ Langr, Ladislav. Úloha motivace při vyučování na základní škole. s. 9.

⁶¹ Helus, Zdeněk. Dítě v osobnostním rozvoji. s. 124.

spravedlivé. Učitelé zjednodušeně považují chování žáků za jejich osobnostní charakteristiky. Učitel si tedy vytváří základní obraz o schopnostech a pílí žáků, výkonových charakteristikách, speciálních dovednostech a znalostech na základě toho, jak žák reaguje nebo pracuje v hodinách. Připisuje vyšší výkonost žákům, kteří mají vyšší a stabilní úroveň výsledků a žákům s klesající hodnotou výsledků než žákům s rostoucí úrovní výsledků a výkonů. Změnu stavu poslední skupiny bude přisuzovat spíše pílí. Žákovi, který podá vysoký průměr výkonu a převyší stabilně vysokým výkonem, spíše bude připisovat nižší schopnost.⁶² Těžké je rozlišit v roli učitele pílí od schopností a naopak. Učitel může vycházet z pozorování úkolu i jiných sdělení od rodiny nebo kolegů.

Učitele často očekávají lepší či horší výkon, než reálně žák vyvine, protože sebenaplňující proroctví podmiňuje, jak posuzuje konkrétní výsledky. Učitel u každého žáka očekává určité výkony, toto očekávání tedy diferencuje učitelovo očekávání a nároky na jednotlivé žáky.⁶³ Učitelovo chování je jeho žáky zároveň interpretováno. Pokud je chování učitele stále v čase a žák se mu nesnaží odolávat, je učitelovo chování význačný motivační činitel.⁶⁴ Existují tři typy projevu učitele, které mají negativní dopad na sebehodnocení dítěte učitelem, ačkoliv je považuje za pozitivní. Je to nadměrná chvála za úspěch a nedostatečná kritika po nezdaru ve snadném úkolu, nadměrná pomoc s plněním úkolu, zejména když není žákem očekávána nebo vyžadována nebo výrazy soucitu při nezdaru. Je vhodné se těchto chyb ostře vyvarovat, jelikož na ně bude žák reagovat negativně.

Zároveň existují projevy učitele, které vnímá za negativní, ale mohou být vnímány žákem pozitivně, je to nedostatečná chvála při úspěchu a kritika neúspěchu při snadném úkolu, relativní zanedbání pomoci žákům i výrazy hněvu při nezdaru. Žák může být v těchto případech naopak motivován k efektivní školní práci.

Z motivace vychází také koncept programového učení dle Tollingerové, které vyjadřují 4 zásady efektivního učení: učení je aktivní - učící se musí neustále reagovat, učení je motivované – učící má před sebou určitou perspektivu, která je posilňována odměnami, učení je úspěšné – obtížnost úkolů stoupá pozvolna, aby je byl žák schopný plnit a vyučující používá během učení moderní technické prostředky – například počítače, kde si každý může nastavit

⁶² Man, František. Psychologické otázky motivace ve škole. s. 135.

⁶³ Helus, Zdeněk. Sociální psychologie pro pedagogy. s. 365.

⁶⁴ Man, František. Psychologické otázky motivace ve škole. s. 139.

své vlastní tempo.⁶⁵ Tyto zásady jsou vtěleny do plánu postupu, který představuje program učení. Nutná je vysoká míra individualizace, na kterou většina škol nemá s vysokými počty žáků podmínky.

Skupinová soutěž je na základních školách vcelku populární formou výuky pro svou silně motivační funkci, měla by však udržovat určité podmínky. Všichni žáci by měli mít pocit, že pro ně je možnost úspěchu, aby byli motivováni. Ve chvíli, kdy žáci získají pocit, že v dané aktivitě nemohou uspět, tak přestávají pracovat. Proto aby každý žák vynikl, by měl učitel využívat různé druhy úkolů a soutěžní aktivity se střídat, tím pádem všichni žáci za určitých okolností mohou zažít úspěch. Důraz se klade na to, aby žák spíše pracoval úspěšně, než dosáhl lepších výsledků než ostatní žáci. Pokud nejsou tyto podmínky dodržovány, žák získává negativní postoj k učení ve skupině, což vede primárně k odrazování slabších žáků od práce, protože nemají naději na úspěch v práci s aktivnějšími nebo schopnějšími žáky. Protipólem je malá pobídková hodnota soutěže, kdy žáci mohou zvítězit bez námahy, což vede k nadměrnému zatížení některých žáků, vytváření nekooperativní atmosféry a také k lhostejnosti či radosti z neúspěchu.

Žáci nejvíce podvádí, když nemohou dosáhnout na jedničky a dobré výsledky, a to platí i ve skupinové soutěži. Je cílem učitele, aby aktivity, které tvoří byly na takové úrovni, aby mělo smysl na nich se žáky pracovat a nevyzněly na prázdno.

Do oblasti skupinového a kooperativního učení zásadním způsobem zasahuje sociální aspekt učení. Sociální komunikace i komunikační ostýchavost velmi souvisí s chováním učitele. Pokud je jedním z jeho cílů otevřená komunikace, tak musí výroky přijímat souhlasně, pozitivně, otevřen, ať už budou jakékoliv a vhodné jsou také pochvaly. Ideálem je přátelská, nestresující, svobodná, korigovaná, vyvážená, zajímavá, nepovýšená, nemanipulující a rovná komunikace. Horizontální a vertikální hodnocení je individuální vztahová norma. V praxi jsou situace, kdy je komunikace komplikovaná ze strany žáků či učitele, za čímž nejčastěji stojí špatné pochopení situace nebo problému, který se ve třídě odehrává.

⁶⁵ Helus, Zdeněk. Sociální psychologie pro pedagogy. s. 158.

Nakonec s motivací ve školním prostředí souvisí Zdravá škola, což je koncept organizace WHO, jedná se o školu podporující zdraví, která aplikuje strategie podpory zdraví na podmínky školy a přispívá k její účasti na vlastní změně a rozvoji. Vše, co se na škole uplatňuje a mění, se dělá pod zorným úhlem důsledků pro všechny stany. Jsou zapojeni aktivně, jak děti, tak rodiče.

Změny probíhají ve třech základních oblastech. První je zdravé prostředí školy s kultivací vztahů, dále důraz na to, vychovávat žáky ke zdravému životnímu stylu a spolupracovat se sociálními i odbornými partnery dětí, zejména rodiči. Atributy této koncepce jsou humánní pojetí žáka a respektování individuality žáka. Základem tohoto konceptu jsou dobré vzájemné vztahy mezi učiteli a rodiči, učiteli a žáky, školou a rodiči.

Součástí koncepce je neohrožující a přátelská atmosféra školního života, například nestresující nesoutěživé prostředí. Výchova dětí má vést k odpovědnosti, nezávislosti, tvořivosti. Zdravá škola podporuje kladné sebepojetí a sebehodnocení žáků, vychovává ke vzájemné pomoci, zaměřuje se na hodnocení individuálních pokroků ve školní práci a toleranci vůči etnickým či sociálním menšinám. Samozřejmostí je uspokojování sociálně-psychologických potřeb, tedy častější výskyt prvků jako pochvala uznání nebo vlastní tempo práce a uspokojování fyziologických potřeb dětí, mezi které patří pohyb, stravování a denní režim. Do koncepce je také zařazena prevence vzniku závislostí jako kouření, alkohol a obecná osvěta.

Ke koncepci Zdravé školy patří tři pilíře, které jsou postupně krok po kroku uplatňovány. Prvním pilířem je pohoda prostředí, pohoda věcného prostředí, pohoda sociálního prostředí a pohoda organizačního prostředí. Po pozitivním naladění školy přichází druhý pilíř, který obsahuje zdravé učení, smysluplnost učiva, možnost výběru a přiměřenost, spoluúčast a spolupráci, a hlavně motivující hodnocení. Ve třetím pilíři škola přijímá otevřené partnerství s rodiči a žáky, škola se stává modelem demokratického společenství, střediskem kultury a vzdělávání.

3 Motivace v hodinách dějepisu a dopady úprav normativního hodnocení

Obecná teorie oblasti motivace žáků v procesu vzdělávání je důležitá, nicméně ještě důležitějším se stává její uplatňování v praxi. Učitel by si měl být vědom, co vše z motivování či nemotivování žáků vyplývá pro jeho hodiny a celkové pedagogické působení. Dále by si měl být vědom svých možností v navozování žákovské motivace a snažit se tyto možnosti v hodinách co nejvíce uplatnit.

Pro začátek je třeba si uvědomit, že první motivační prvek, který na žáky přímo působí, je samotný učitel. Jak vyplynulo i z dotazníkového šetření mezi žáky, je to přímo on, kdo dokáže být motivem toho, jestli se žáci budou snažit o lepší výkony, či ne. Od prvního setkání s konkrétní třídou zanechává určitý dojem, který na žáky působí i nevědomě – je mi příjemný, vadí mi, jak mluví, líbí se mi, jak se směje, je negativistický, vypadá, že neučí rád nebo je náladový. Tento výčet obsahuje určité na první pohled povahové rysy člověka a učitel by se měl s nimi ideálně naučit pracovat, stejně jako se herec stylizuje pro určitou roli. To, co vyplynulo z dotazníkového šetření a potvrdilo již letité výzkumy, je fakt, že děti vítají pozitivní náladu a optimistický přístup pedagoga, nadhled a čas vyplněný odlehčujícím humorem.

Tedy už to, jestli vstoupíte do hodiny s úsměvem, nebo přijdete zamračení a bouchnete o stůl s pomůckami, nastaví určité motivační klima hodiny. Samozřejmě, že je třeba si připustit, že nikdo nikdy nemá sto procent dobrých dnů, ale je chybou si vybíjet stres ve svých hodinách, učitel by se měl umět od věcí mimo výuku umět oddělit právě ve chvíli, kdy vchází dveřmi do třídy učit, pokud chce podporovat motivaci u dětí.

Tuto situaci lze srovnat s jakýmkoliv jiným povoláním, ve kterém se pracuje s lidmi, pokud se na vás mračí slečna v pobočce spořitelny, přeberete její naladění. Lidské emoce, jak pozitivní, tak negativní, mají schopnost se přenášet. Navíc, pokud sami vyžadujeme, aby žáci s aktivním pozitivním přístupem pracovali, musíme s takovým přístupem začít sami u sebe a být prvotně dobrým vzorem.

Druhým motivačním motivem je vztah k pedagogovi, což je určitý dlouhodobý obraz pedagoga v očích jeho žáků. V dotaznících od dětí se mi často objevovalo, že dobrý pedagog je spravedlivý, milý, umožňuje si opravit známky, zároveň učí a hodiny jsou zábavné. Ve starších ročnících bylo často doceňováno, že „nenálepkuje“ a nenechává se strhnout kolektivním hodnocením žáků učitelským sborem, takže existuje šance na úspěch pro každého žáka. Avšak pokud se zamyslíme, je tato myšlenka pouze rozpracovanou tezí o spravedlnosti učitele.

Tento ať dobrý, či zlý obraz učitele vzniká jak kolektivně, tak u jednotlivých jedinců a může se velmi lišit, jelikož každý žák je individualita a vyhovuje mu jiný učitelský přístup. To můžeme opět prezentovat na dotaznících, kdy nízké procento žáků směřovalo k odpovědi, že mají radši klidnější hodiny bez přílišných vtipů, nebo úplně mizivé procento žáků, které vnímá opravy známek jako nespravedlivé. Ačkoliv je to nízký počet odpovědí, i tato procenta ve třídách fungují a je třeba si je uvědomovat. Žáci při tvorbě svého obrazu učitele vychází jednak z komplexnosti toho, jak se v hodinách chová, jednak v silnější míře z toho, jak se v minulosti choval on k nim – byl spravedlivý, když mě zkoušel, neumožnil mi zkoušení, když jsem o něj žádala, odbyl mě, když jsem se šla zeptat o přestávce na referát, dovolil mi sedět o hodinu jinde atd. Jsou to drobné střípky pedagogické praxe, které si učitel ani obvykle neuvědomuje, detaily a rozhodnutí, která řeší automaticky. V určitých sebereflexních ohlédnutích by ale měl zvažovat, jestli jeho žáci vyhodnocují řešení těchto situací pozitivně, či negativně. Výsledný obraz učitele je velmi těžké měnit, pokud se žáci vůči pedagogovi vyhraní negativně, už k němu přistupují jako k někomu, kdo jejich zájmům prvoplánově škodí, ať už se snaží svůj obraz před žáky jakkoliv napravit.

Pokud se oprostíme od osoby učitele, zůstává nám velké motivační pole působnosti v samotných hodinách. Mezi první patří skladba hodiny, úkoly, které po žácích požaduje, nebo způsob udělování trestů a odměn. U skladby hodiny záleží na předmětu, který učitel vyučuje a který do značné míry ovlivňuje skladbu hodiny. Ve fyzice se neobejdeme bez neoblíbených výpočtů a v dějepisu bez psaní zápisek nebo výkladu, stejně jako v tělesné výchově nemůžeme zahrnout všechny aktivity s během, protože není populární. Zároveň je dobré u dílčích aktivit

znát preference žáků a také konkrétních tříd. To, co jedna třída může považovat za zábavné a přínosné, nemusí považovat za to samé třída druhá. Tato fakta dobře odrazilo dotazníkové šetření, tudíž vždy je nejjednodušší metodou s dětmi mluvit, řešit, co by samy chtěly dělat, co považují za přínosné nebo proč něco konkrétního dělat naopak nechtějí.

Ve chvíli, kdy žáci dostanou možnost se na rozhodování aktivně podílet, získají další pozitivní motivační faktor. V praxi se ukázalo, že aktivity, které učitel považuje za žáky nechtěné nebo nezábavné, ale zároveň byly odhlasovány žáky jako chtěné, začaly být poté vnímány plošně pozitivně.

Navozování motivace v hodinách dějepisu vyplývá jak ze zmíněného působení učitele, tak ze skladby jeho hodin. V dalších kapitolách budou podrobně rozebrány možnosti navozování motivace, které lze v hodinách využít, a názory žáků na ně, vyplývající z dotazníkového šetření. Jedná se o příklady možností aktivizace motivace v hodinách dějepisu, které jsou žáky přijímány obvykle velmi kladně a můžeme je tedy považovat za funkční. Dále bude rozebírán konkrétně výklad přerušovaný diskuzí nebo logickým vyvozováním dané látky, způsoby demokratizace hodin a jejich vnímání žáky, tandemové zkoušení, skupinové práce jako forma výuky a výstupu z hodin, dále možnosti úprav testů, které dají dětem možnost uspět v plošné míře a exkurze či dějepisné výlety jako silný motivační prvek. Mezi nejsilnější motivační činitele patří odměny a tresty, které jsou ve škole reprezentovány zejména formou známek. Ve druhé kapitole budou proto rozebrány možnosti úprav normativního hodnocení a jejich dopad na konkrétní prospěchy žáků.

Obě kapitoly nabízí pouze rozbor některých konkrétních možností, jak pracovat v hodinách dějepisu s motivací žáků a názor samotných žáků, které k nim mají. Dějepis je výjimečný v tom, že ho žáci apriori jako předmět nevnímají negativně. Pozitivní asociace má již prvostupňová vlastivěda, na kterou navazuje, a u žáků bývá také oblíbená. Zároveň je předmět vnímán jako středně důležitý, jelikož jsou si žáci vědomi, že ne vše ve svém životě využijí, ale zároveň tyto vědomosti patří do určitého kulturního balíčku vzdělaného člověka.

To, co mě velice zaujalo v rámci učiva, které se na základní škole probírá, je názor žáků, že to důležité, co si mají z hodin dějepisu nebo vlastivědy odnést, jsou národní dějiny, dějiny českých zemí, dějiny našeho státu, dějiny slavných Čechů, případně v menším počtu případů

evropské dějiny. Této preferenci odpovídají užívané české učebnice, které mají alespoň z poloviny koncept výkladu národních dějin. Je zajímavé vnímat tento trend národních dějin a jejich příběhu nebo národního mýtu v opozici se silícím tlakem na učení dějin globálních a multikulturních. Žáci tedy považují za nejdůležitější zisk informací a vědomostí o dějinách, které nás obklopují a v jejichž pokračování dnes žijeme.

3.1 Příklady možností aktivizace motivace v hodinách dějepisu

Zapojení žáků a jejich aktivizace v hodinách je problematikou, kterou se zabývá každý učitel, bez ohledu na jeho konkrétní oborové zaměření. Vztah žáků ke škole je v četných případech velmi negativní, což je špatný základ pro jakoukoliv práci v hodinách. Klíčovou otázkou se tedy stává, jak tento stav obrátit.

Zprv je třeba si uvědomit, a vyplynulo to i z podpůrného dotazníkového šetření, že nikdy není možné plně zaujmout a motivovat všechny žáky. Cílem však je snažit se o co nejplošnější motivační působení, zároveň i o rozbití negativních stereotypů, které se školou mají žáci konkrétně spojené. U tíživě nemotivovaných a pasivních jedinců je třeba hledat příčinu i mimo školu, ale ne vždy je situace řešitelná. O úspěšnosti učitele v oblasti motivace hovoří i jeden jediný konkrétní úkol, ve kterém určité procento žáků pracuje a určité buď velmi neaktivně, nebo vůbec. Nakonec záleží právě na tomto zmíněném poměru, ve kterém je chtěné, aby druhá skupina žáků byla ideálně co nejmenší.

Aby učitel mohl vhodně volit metody výuky, měl by se snažit své třídy co nejlépe poznat, alespoň okrajově vyvolat diskuzi, co žáky baví, co nesnáší, případně také proč to nesnáší, a snažit se aktualizací potřeb dospět k určitému kompromisu mezi tím, jak by si hodiny naplánoval on sám a jak by je plánovali jeho žáci. Pokud jsou potřeby žáků v hrubém rozporu s úkoly, které jsou po nich v hodinách vyžadovány, dochází k frustraci. Učitel stejně nedosáhne svého, jelikož se žáci úkolům vzbouří, zůstanou pasivní a úkoly neplní, samozřejmě až na pár jedinců, kteří mají silné sklony ke konformitě.

V hodinách dějepisu má učitel výbornou možnost uplatnit celou řadu způsobů výuky a skladby hodin, které může doplnit jak o vhodné výlety, tak exkurze. Výlety jsou jako výukový prvek velmi populární, ale z dotazníkových šetření jasně vyplynulo prvotní umístění

výukových videí. Ty bývají obvykle celou řadou učitelů využívána jako určitá motivační pomůcka i v průběhu hodiny: „Pokud všechno stihneme, tak si něco pustíme.“ Dnešní generace žáků základních škol je generací až téměř závislou na sledování videí a „youtuberů“. Sledovat dokument je pro žáky velmi přirozené a vnímají to jako aktivitu za odměnu, pravděpodobně i proto, že je od počítačů a televizí jejich rodiče odhánějí. Učitel může také doufat v pasivní vliv školního promítání, co pustíme ve škole, může přivést žáky ke sledování jiného druhu videí na internetu i v mimoškolním životě.

Mezi základní způsoby aktivizace, které jsou vhodné pro hodiny dějepisu, patří výklad přerušovaný diskuzí nebo logickým vyvozováním. Dobu, kdy děti opisují z tabule a o látce příliš nepřemýšlí, přehradíme pasážemi, kdy je přemýšlet donutíme, ať už se jedná o navrženou otázku pro všechny, či vyvozování toho, jaký bude další průběh daného dějinného úseku. Tato metoda lépe funguje v nižších ročnících druhého stupně nebo v aktivnějších třídách, pokud žáci nechtějí v širší míře diskutovat, nemá smysl tyto aktivity zařazovat. Výklad je možné přerušit také vhodnou aktivitou, žáci obvykle kladně reagují na různé křížovky, kvízy nebo například přepisy historických písem jako jsou runy.

Mezi další současné otázky našeho současného školství patří jeho demokratizace a s ním související diskuze o tom, do jaké míry jsou schopni za sebe žáci rozhodovat a jestli mají mít vůbec možnost se svobodně rozhodovat, nebo by měli jen podléhat rozkazům či přáním svých učitelů. Žáci si v široké míře myslí, že je velkým kladem, pokud o sobě mohou rozhodovat, částečně rozhodovat o úkolech při plnění nebo si třeba vybrat téma referátu, které je zajímavé. Velmi efektivní motivační složku představuje demokratické hlasování, při jehož uplatnění učitel musí počítat s oběma variantami výsledku.

Dalším prvkem, který je dle mého názoru velmi zajímavý, je tandemové zkoušení. Pokud si klademe otázku, co žákům nebo daným třídám vyhovuje, jaké to má výhody či nevýhody, směřujeme svoje dotazy k samotným žákům. Tandemové zkoušení se u velkého množství žáků setkalo s pozitivním ohlasem, a proto je součástí motivačních prvků.

Nepřekvapivým a již zmíněným motivačním prvkem hodin jsou dokumenty a videa s dějepisným zaměřením. V poslední době se rozšířilo množství animovaných prezentací na rozličná témata, což má i různá úskalí využití stejně jako tradiční volně stažitelné prezentace, zároveň jsou snadně dostupným vizuálním materiálem, ale zároveň materiálem, který často

obsahuje chyby. Populárním mezi žáky jsou Slavné dny a mezi mladšími Dějiny udatného českého národa, avšak množství využitelných videí na internetu je nepřehledné.

Následně budou v této kapitole rozebrány možnosti testování a testy, které mohou v plošné míře vyhovět co nejvíce žákům. Kladu si otázku, co žáci sami v testech upřednostňují, co naopak ne a jestli je dobré k testům připojit obrázky nebo zpětnou reflexi k probranému tématu.

Posledním bodem této kapitoly se staly exkurze a výlety dějepisného charakteru, které velké množství dětí uvedlo jako silný motivační prvek. Ačkoliv to v dnešních podmínkách školy není možné, bylo by velmi přínosné, kdyby větší část výuky národních dějin probíhala zážitkově a na místech, která historii opravdu zažila, nikoliv v lavicích u dataprojektoru. Žáci často uváděli odpověď, že dějepisný výlet jim umožní pochopit, proč se vůbec dějepis učí.

Jak z daného výčtu vyplývá, motivační prvky v hodinách dějepisu mohou být velmi různorodého charakteru. Každý učitel s nimi může nakládat svým způsobem, využívat některé ze zmíněných způsobů či své hodiny koncipovat jinak, ale na možnost rozvoje a podpoření motivace svých žáků by neměl zapomínat.

3.1.1 Výklad přerušovaný diskuzí a logickým vyvozováním

Mezi základní postupy, jak vyučovat dějepis a seznamovat žáky s doposud neznámou látkou, patří výklad. Ačkoliv se léta učitelé dějepisu pokouší tuto klasickou metodu překonat, nepřišli na efektivnější způsob transferu informací směrem k žákům. Nechci tvrdit, že skupinové práce nebo práce s textem nemohou žáky velmi rychle informačně posunout vpřed, ale nakonec stejně obvykle musí následovat alespoň rámcový výklad ze strany učitele, který informace ujasní. A tak to žáci sami také vyžadují.

Výklad vnímají žáci obvykle podprahově jako základ hodin dějepisu na většině škol, protože navazuje na model výuky, který jim je už známý z hodin vlastivědy – něco se vypráví, něco se vysvětluje a hodně se píše. Avšak tento navyklý rytmus, který velmi závisí na učiteli, může učinit hodiny velmi monotónními.

Jednou z cest, jak jednoduše nabourat samotný blok výkladu se zápisy v sešitě a aktivizovat svoje žáky, je smísení výkladu s diskuzí nebo vyvozováním informací. Pokud se jedná o výuku například v nižších ročnících základní školy, kde jsou žáci s individuálními vzdělávacími programy, tak tímto postupem navíc vhodně řeší i problém s žáky, kteří pomaleji píší a potřebují více času. Část třídy tedy ještě píše, zbytek vede rozhovor s učitelem. Dobrým příkladem je výuka hodin pravěku, ve kterých se zdůrazňuje důležitost ohně. Oheň je něco pro děti známého a mají k němu obvykle spoustu asociací. Stačí tedy nadhodit otázku: „Proč si myslíte, že byl v pravěku důležitý oheň, jak ho mohli získávat?“ Prvek ohně je zároveň přemostěním látky do dnešního světa a lze tento prvek zařadit jako klíčový pro zprostředkované učení. Dále může být příkladem vyvozování i látka 7. třídy, která se týká počátků přemyslovského státu: „Boleslav Ukrutný přestal platit mírový poplatek, co se poté mohlo stát?“

Ačkoliv se výklad proložený aktivizačními prvky, ať už se jedná o vyvozování, diskuzi nebo například hádanku, může zdát jako jasný prvek, avšak nemusí takovým být pro většinu začínajících učitelů, kteří jsou po příchodu z univerzit zvyklí pasivně vnímat látku v dlouhých časových úsecích. Děti druhého stupně základní školy nejsou schopny udržet pozornost u pasivního opisování z tabule v délce jedné celé vyučovací hodiny, zároveň pokud učitel proloží výkladem velmi zábavnou aktivitu, může si zbytek hodiny doslova „rozbít“ a látku už nedopracuje. Pokud využije pouze krátkých odboček, rozklad vyučování nehrozí. Pokud se jedná o pracovně klidnou třídu, která se po delší aktivitě ochotně vrátí k výkladu a zápisu poznámek, může se jednat i o aktivitu, která zabere delší časový úsek. Například o křížovku ve dvojicích, díky které se zopakuje látka právě probraná či doplňovačka z klíčových slov látky. Platí, že čím jsou žáci starší, tím lépe si osvojují pracovní školní návyky, proto se obvykle snadněji střídají aktivity. V osmých a devátých ročnících se aktivity střídají s lehkostí, zatímco v šesté třídě jedna delší odbočka od probírané látky může naopak způsobit nesoustředění a neklid žáků po zbytek vyučovací hodiny. U těchto nižších ročníků je vhodnější proložit výklad

právě zmíněnou diskuzí a zábavnějšími aktivitami jako křížovkami, videi, opakovací úkoly směřovat na konec hodiny.

Z dotazníků, které byly vyplňovány na ZŠ, vyplývá, že většina dětí ocení, pokud jsou hodiny vedené jak v pozitivním klimatu, tak naplněné humorem. K tomu svádí zmíněné diskuze, které vždy lze brát s nadhledem a otevřeně. Dále někteří žáci uváděli, že mají radost, když dokáží logicky vymyslet návaznost historie, tedy vydedukovat, jak pokračovala, bez toho, aby další část „příběhu“ rozkryl učitel. Tímto způsobem také učíme žáky přemýšlet nad historií jako sledem příčin a důsledků, které jsou v opozici s uváděním široké faktografie jako výčtu informací. Ve chvíli, kdy žáci pochopí, že historie má určitý logický vývoj, a začnou o ní tímto způsobem přemýšlet, se jim velmi usnadní samotné učení dějepisu. Díky přemýšlení v logických souvislostech a vcítění se do minulosti života našich předků dokážou žáci polovinu faktů vymyslet, odůvodnit si je a zjistit, že historie není něco minulého, ale něco, co bylo v minulosti a stále trvá. Pokud je v pravěku pro naši historii klíčovým faktem schopnost využití ohně, tak například oheň a zkušenosti s ním mohou žáci vyvozovat ze svých vlastních zážitků.

V některých testech šesté třídy se intenzivně projeví schopnosti žáků vnímat látku v logických souvislostech i důsledcích. Právě u možnosti využití ohně v pravěku vypsali někteří žáci i další možnosti, které jsme si vůbec neuváděli, například tavení kovů nebo pro omezení strachu ze tmy. V bonusové otázce, která se týkala toho, co je nejvíce zaujalo v látce pravěku, byla odpověď: *„Zaujal mě samotný pravěk, nechtěla bych v něm žít, všechno bylo velmi složité, sehnat jídlo, vodu, oheň, ulovit zvířata, a ještě nemít léky... Jsem vděčná, že dnes jsme už všechno vymysleli a můžu mít všechno snadno.“*

Schopnost vnímat dějiny a přemýšlet o nich nikdy nepředají pouhé nadiktované zápisky od učitele, které se žáci mimotechnicky naučí reprodukovat. Proto, ať je jakkoliv výklad skvělý, zábavný, poutavý a nezbytný, nikdy nenahradí to, že se žáci naučí o dané látce uvažovat. Základní škola je pro některé žáky poslední možností, jak pochopit dějiny v jejich komplexnosti, a proto je třeba s nimi o dějinách přemýšlet a diskutovat.

3.1.2 Demokratické hodiny

Často řešenou problematikou současných pedagogických názorových proudů je demokratizace školního prostředí. Obecně se ale všechny souhlasně staví k tomu, že ve vyučování, vzhledem k rozvoji žáků, by měl být uplatňován demokratický styl vedení kolektivu a žáci by měli dostat prostor k sebevyjádření, zkoumání a poznávání své vnitřní motivace. Měli by dostat prostor k vlastní činnosti, zároveň sami sledovat, jak vnímají příčiny svých úspěchů i neúspěchů. Východiskem pro tuto tematiku může být částečný návrat k humanistické psychologii, která se vyznačovala přesvědčením, že mezi opomíjené znaky člověka patří možnost svobodně, nezávisle a zodpovědně se rozhodovat, autorsky ztvárňovat svou cestu a vyjasňovat a realizovat svůj bytostný svéráz.⁶⁶ Když ocitujeme jednoho ze zakladatelů humanistické psychologie, samotného Carla Ransoma Rogerse: „*Všichni jedinci mají v sobě schopnosti řídit si svůj život způsobem, který je jednak osobně uspokojující a zároveň společensky konstruktivní. V konkrétním typu nápomocného vztahu dáváme jedinci svobodu najít si svou vnitřní moudrost a důvěru a on se bude rozhodovat zdravěji a konstruktivněji.*“⁶⁷

Dále můžeme vycházet také z koncepce pozitivní psychologie, která na humanistickou částečně navazuje a učít žáky zdravé odolnosti. Učitel by měl evidovat, co se podařilo a věřit, že se to podaří i v budoucnu, zároveň kriticky reflektovat příčiny nezdaru, plánovat cest, jak postupovat, vytvářet pevně soudržné vztahy, které jsou oporou, budovat sebedůvěru, přijmout minulost a otevřít horizont budoucnosti.⁶⁸ Při hlubším zamyšlení docházíme ke zjištění, že demokratizace školního prostředí, vychází právě jak z humanistické, tak pozitivní psychologie.

Zvyšování motivace žáků závisí také na vztazích, které se ve třídě vytvoří mezi učitelem a žáky navzájem. Pokud učitel žáky přijímá, chápe, vcitňuje do situace, může na ně klást vysoké požadavky, aniž by utrpěla motivace.⁶⁹ Z této teorie vychází i filozofie Přírodní školy v Praze, jejíž žáci mají k učitelům blízký a přátelský vztah, který ovšem nesmí snižovat úctu k učiteli. Vztah mezi učitelem a jeho žáky je partnerský a kolegiální, apriori se nedává žákům najevo, že jsou v prostředí školy podřadní, ale naopak jsou rovnocenní.

⁶⁷ Helus, Zdeněk. Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2012, s. 26. 978-80-905222-0-6.

⁶⁸ Tamtéž, s. 28-29.

⁶⁹ Lokšová, Irena – Lokša, Jozef. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole, s. 34.

Možnost určité volnosti dává zároveň žákům možnost jejího zneužití. Ať už se jedná o zneužití čehokoliv, v čem nejsou přesně obsažena pravidla, tak je to ožehavé dennodenní téma na všech školách: „Není to, co dělá, proti školními řádu? Je to tam napsáno? Je tam, že telefon v ruce je vnímán jako provokace? Nemáme tam napsáno, že se nesmí navštěvovat o přestávkách, zneužijí toho?“ V současné době se školy ocitají v trendu bezpečnosti a jasnosti ve všech předpisech a pravidla se na některých školách extrémně utahují, určitým způsobem až do nelidské míry. Tyto situace a jejich následující aspekty dobře popisuje citace z knihy *Jak motivovat svoje děti*: „*Jak byste se vy dospělí cítili, kdybyste celý den museli dodržovat mnoho, ale velmi mnoho pravidel, váš šéf vás stále hodnotil a kontroloval, dal vám práci na doma a po příchodu domů by vám za nedostatečné plnění povinností zakázal odpočinek u televize?*“

Tento stav samozřejmě vede k frustraci, která je na našich základních školách často všudypřítomná. Možnost se rozhodovat byla eliminována na prakticky neznatelnou míru, učitelé se stávají „správci věznice“ a zaměřují se vyhledávají chování, které je proti pravidlům. Samotná výuka probíhá skrze příkazy a jejich neuposlechnutí znamená sankce a tresty. A ten argument je znovu zde, „*dejme jim možnost a oni ji okamžitě zneužijí.*“

Jsou opravdu naše děti do takové míry „zkažené“? To byla jedna z otázek, kterou jsem si pokládala, když jsem žákům umožnila opravy testů a zkoušení za jasných pravidel. Kolegové mě děsili, že žáci toho prvoplánově zneužijí. Když se mi vrátilo dotazníkové šetření z mých tříd, vyplynulo z něj, že 95 % žáků, které učím, ani podvádět v rámci oprav nenapadlo. Nevím, co by mohlo ještě lépe vyvrátit tento mnohokrát vyřčený argument.

Naopak možnost dát žákům rozhodnutí o svém osudu, dává učiteli neskutečné možnosti právě v oblasti motivace. Když už žáci něco chtějí dělat a opravdu chtějí, ať to dělají. Zásadně v třídách hlasujeme o výletech a exkurzích, zabere to pět minut na začátku hodiny, vysvětlení, co by se mohlo dělat a jestli je zájem. Překvapivě si takto všech šest tříd odhlasovalo návštěvu městské knihovny a vyhotovení si čtenářských průkazů. Žáci předem dostali papíry k vyplnění pro své zákonné zástupce, poté nám vždy zabralo dvě vyučovací hodiny vyhotovení průkazů a workshop v knihovně, ten se týkal toho, co je vůbec možné v knihovně dělat, jak vůbec najít knihu a půjčit si ji. Tudíž se z celých tříd rázem stali čtenáři, až na některé nemocné nebo zapomnětlivé výjimky, které si měli posléze obstarat průkaz čtenáře sami. Knihovna vyšla

vstříc a průkazy vyhotovila pro akci školy zdarma. Tato exkurze velmi pomohla zpevnění pravidla, že povinnou součástí referátu je jako jeden ze zdrojů kniha. Aniž by si to možná moji žáci spojili, sami si odhlasovali, že výmluvy k požadavkům referátů budou už v budoucnosti naprosto liché. Dále se většina z nich zbavila odporu z knihovny a vezla si batohy nacpané knihami. Můžeme se dohadovat, jak by tento výlet dopadl, kdyby byl nařízený, přímo s argumentem, že už nebudou žádné výmluvy k referátům. Žáci by s největší pravděpodobností cestovali do knihovny rozladěné, akci by sabotovali a pokoušeli se dělat naschvály. Pokud by se při hlasování rozhodli, že do knihovny nechťejí, nechala bych zařizování čtenářských průkazů na určitém přirozeném studijním vývoji nebo do knihovny vzala ve svém volnu dobrovolníky. Pokud je dětem dána možnost rozhodnout se dvěma směry, musí být učitel nutně připraven na obě možné varianty.

Dalším příkladem může být odhlasování skupinové práce pro probrání kapitoly Velké francouzské revoluce a napoleonských válek, kdy byly odhlasovány podmínky, za kterých žáci vyhotoví svoje výstupy z daného části tématu a z jakých kritérií budou hodnoceni. Toto hodnocení probíhá po diskuzi a kritice s kapitány ostatních skupin. Žáci zároveň získávají zkušenost s prezentací nabytých vědomostí ostatních a nelehkým údělem učitele je, když nejsou slyšet nebo píší nečitelně na tabuli. Tato práce, která podporuje kooperaci, částečně meziskupinovou soutěž, schopnost vyjadřování nebo plánování práce, zabere žákům hodně času a končí v šíři výstupu skupiny zhruba 30 minut. Jakkoliv by tato práce byla hodnocena jako náročná, žáci jsou si vědomi toho, že si ji sami odhlasovali jako náhradu běžné výuky a testu, ačkoliv je v tuto chvíli stojí mnohem více vynaložené energie.

Běžné možnosti demokratizace se promítají do každé hodiny, učitel může nechat rozhodnout, jaké video se bude pouštět, jestli bude nejdříve četba učebnice nebo výklad nebo jestli chtějí být děti zkoušené po dvojicích či jednotlivě, také běžně lze hlasovat o termínu testu. Vždy, když dostanou žáci možnost volby, ožijí a získají pocit, že nejsou pasivními figurkami výukového procesu. Velmi pozitivně je také vnímáno, pokud žáci nedostávají přidělené povinné referáty, ale mohou si vymyslet téma, dělat něco se zájmem v sobě znovu skrývá to, dělat něco s motivací. Výsledkem jsou referáty jako například Zkáza Pompejí doplněná zkušeností z návštěvy místa nebo renesanční móda od dívky, jež je součástí historického

spolku. Tyto výstupy bývají ve většině případů hodnotnější než ty řízené tematicky shora učitelem.

Nakonec samozřejmě samotný demokratický přístup k dětem, ponechání rozhodnutí, jestli si chtějí opravit test, jestli budou sedět dnes u okna či u dveří. Učitel, jehož autorita vyplývá z úcty, nikoliv ze strachu ze sankcí, si může dovolit daleko větší volnost v uplatňování pravidel, protože ji jeho žáci prvoplánově nebudou chtít zneužít. Pokud s vámi učitel, jako jeden z mála na škole, jedná jako s rovnocenným, nebudete si přát klesnout na podřízenou pozici, jako je to u všech ostatních. Tedy nevěřím, že první známkou svobodnější a demokratičtější školy je oprostění se od předpokladu zneužití pravidel.

3.1.3 Tandemové zkoušení

Zajímavým prvkem, který nenuceným způsobem obměňuje zažité prvky školního procesu, je zkoušení v tandemu neboli dvojici. V této kapitole budou rozebrány jak výhody, tak nevýhody tandemového zkoušení, které doložilo zejména dotazníkové šetření mezi žáky základní školy.

Pokud zkoušíme ústně jednotlivce, jak bývá tradičnější cestou, žák může vnímat zkoušení kriticky jako pranýř před třídou. Sám stojí a prezentuje svoje výkony, které obvykle poslouchají ostatní, ať už to tak učitel nastaví, či zrovna nedělají samostatnou práci, kterou v tomto čase dělat mají. Pro značnou část žáků je ústní zkoušení samo o sobě dost stresující a přináší jen a jen negativní asociace: zhorším si známku, budou se mi smát, učitel mě může trápit, nebudu zrovna připravený atd. Tato zátěž může být ještě silně zvyšována, pokud učitel nenastaví jasná pravidla, zkouší v pololetí namátkově nebo jako „trest“ za nekázeň nebo vyrušování. Avšak je třeba připomenout, že ústní zkoušení je jedna z mála možností, jak se žák může potrénovat ve vyjadřování a v uvažování o látce nejen formou testu. Startem by mělo být odstranění větší míry stresu ze zkoušení, aby žáci primárně neprojevovali pod vlivem stresu snížené výkony.

Žáci, které učím, od začátku roku vědí, že se zkouší vždy druhou hodinu týdne, což je v případě šestých tříd čtvrtek a v případě sedmých a osmých tříd pátek. Ačkoliv to tak nevypadá, má to cílenou logiku, která vyplývá z toho, že žákům zbývá volný víkend. Postačí, aby sešit otevřeli po maximálně dvou probraných hodinách látky, v týdnu, kde se stejně škole věnovat musí. Dále to zvyšuje šanci, že se připraví, protože jeden den v týdnu je šance k předvedení svých vědomostí před tabulí opravdu velmi velká. V případě hrubé nepřipravenosti, která se projeví ve zkoušení nebo hromadně špatnému testu, se rozšiřuje zkoušení na obě hodiny týdně jako forma trestu, tak se stalo postupně v obou šestých a sedmých třídách v prvním pololetí. Ve druhém se toho žáci již vyvarovali.

Zajímavým kompromisem v rovině stresu a zachování ústního zkoušení se stalo zkoušení v tandemu. Tato věc vyplynula přímo od dětí zhruba v polovině v pololetí, kdy si přáli dva žáci šesté třídy společné zkoušení, ve kterém si oba připíšou lepší známku, která se jim bude oběma do průměru hodit. Poté jsem tento princip začala uplatňovat i v ostatních třídách.

Benefity této metody jsou zaprvé v úspoře času, která umožňuje uspořít třeba tři nebo pět minut hodin na video k prezentaci látky. Dále umožňuje učiteli zhruba porovnávat výkony obou žáků a obecně schopnost vstřebat látku a způsob, jak o ní uvažovat. Ze strany žáků u většiny dochází k umenšení strachu ze zkoušení a z pranýře před třídou, více se soustředí na soutěžení ve formě zkoušení, protože se žáci navzájem obecně snaží trumfovat, v některých případech se zase navzájem podpořit. Nikdy není dobré tahat jména na zkoušení losem sám a čelit zlobě žáků, tuto aktivitu je vhodné přenechat samotným žákům, v případě tandemu může první dítě vytáhnout číslo druhého.

Mezi negativa patří to, že tento princip zkoušení je velmi komplikovaný ve třídách, kde jsou znesvářené kolektivy a vzájemná rivalita nebo nesnášenlivost, která se může projevit i ve zkoušení. Žáci dle dotazníkového šetření spíše vnímají pozitiva této metody, zároveň se situace liší v jednotlivých třídách, k čemuž je dobré přihlédnout v dalším vývoji.

Mezi odpověďmi dotazníkového šetření se také vyskytla kombinace odpovědí, která mě překvapila. Žáci, kteří obvykle ohodnotili tandemové zkoušení jako méně preferovanou variantu, protože jsou více ve stresu, zároveň označovali, že tandemové zkoušení je zábavnější. Stejně tak se vyskytlo několik odpovědí, že tandemové zkoušení je méně stresující, ale přesto

jsou žáci raději zkoušeni o samotě. Nejmenší procento, které z dotazníku vykryštovalo, je několik introvertů, kteří opakovaně odpovídali v celém dotazníku, že mají rádi klidné hodiny, neradi pracují ve skupině, neradi jsou zkoušeni ve dvojici a také se neradi rozhodují. Je dobré si uvědomit, že i taková tři procenta žáků ve třídách sedí a pracují a alternativní postupy jim nemusí vyhovovat, protože spíše ocení samostatnou činnost rutinního charakteru.

Závěrem bych podotkla, že tandemové zkoušení je velmi oblíbeným odlehčením tradičního zkoušení, učiteli šetří čas a zároveň nabízí náhodné srovnání žáků. Navzdory tomu, že ho žáci v široké míře hodnotí jako preferovanou variantu, nemusí vyhovovat všem, a proto je vhodné, aby učitel před použitím této metody analyzoval třídu, případně konkrétním žákům nevnucoval partnera ke zkoušení.

3.1.4 Skupinové práce jako výstup z hodin

Skupinová práce, která vychází z kooperativního učení, má dlouholetou tradici v Evropě i v Americe a v posledních třiceti letech je kooperativní učení celosvětově považováno za nejrozšířenější inovaci vyučování. Zahraniční i domácí výzkumy potvrzují, že dobře fungující kooperativní vyučování vede k dobrým výsledkům ve sféře věcného učení, k dobrému zapamatování, k vyšší úrovni kritického a tvořivého myšlení, k sociálním dovednostem, k rozvoji metakognitivních dovedností, vytváří klima sociální podpory, vnitřní motivace, sebedůvěry, dobré postoj k učitel, ke škole i ke vzdělávání.⁷⁰ Pro dobré žáky je dalším možným druhem aktivace, nutí je k hledání optimálního zpracování úkolu, vede k rozvoji komunikativních stránek myšlení, sebereflexi práce či užitečnosti informací v sociálním prostředí, naopak slabší žáci při skupinové práci těží z toho, že je jim pravděpodobně kolektiv blíže než učitel a můžou být bezprostřednější a zbavit se pracovní úzkosti.⁷¹ V neposlední řadě jsou skupinové aktivity daleko svobodnější možností sebeuplatnění a tvořivosti než jiné formy výuky.

⁷⁰ Helus, Zdeněk. Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení. s.51.

⁷¹ Helus, Zdeněk. Psychologie školní úspěšnosti. s.22

Příkladem takovéto kooperace může být skupinová práce, skrze kterou bude probrána daná kapitola školní látky. Kapitola Velké francouzské revoluce a napoleonských válek byla rozdělena na pět dílů, se třídami došlo ke konsenzu, že pokud práci zvládnou na výborně, nebudou nuceni psát z této látky test, zde se stýkáme s linií motivace v oblasti normativního hodnocení. Tyto skupiny dostaly zadání práce v bodech, číslo skupiny, název tématu a jeho hrubé vymezení dle stránek učebnice dějepisu. Cílem bylo zpracovat dané téma, zprostředkovat a vysvětlit ho svým spolužákům i s poznámkami na tabuli, doplnit ho obrázky či videem a nakonec shrnout opakovacím úkolem, například křížovkou. Mezi pravidla této práce patřilo také, že se do příprav i prezentace v hodině musí nějakou částí zapojit každý člen skupiny.

Žáci si tedy na chvíli mohli zkusit práci učitele a kromě tréninku organizace práce ve skupině museli aktivně využít informační zdroje, a to i jiné mimo učebnici, aby danou látku sami vstřebali. V další fázi bylo nutné zamyslet se nad zpracováním informací, jak by je chtěli předat, co je důležité nebo co je třeba psát na tabuli. Společně dále museli vyřešit zpracování interaktivních doplňků, ať už se jedná o prezentaci obrázků, nebo zpracování křížovky. Tento úkol dal žákům velký prostor v oblasti kreativity a tvořivosti a zároveň podpořil sociální dovednosti, protože skupina musí pracovat jako celek a ve výsledku je také jako celek hodnocena. Okrajově do úkolu zasahuje faktor soutěživosti mezi jednotlivými skupinami.

Navzdory prvotní nejistotě ve zpracování, které byly odstraněny převážně tím, že mě žáci mohli v případě potřeby kdykoliv kontaktovat, došlo ke skvělým čtyřem až pěti školním hodinám, které přinesly žákům mnoho zkušeností. Jednou z nich je zkušenost toho, jak je nesnadná práce učitele. Konkrétně například to, že mluvit hlasitěji než spolužák, který prezentaci komentuje, působí škodlivě na hlasivky nebo že psát na tabuli je méně snadné, než to z lavice vypadá.

Co se týče sociálního učení, kooperativní vyučování omezuje prvky soutěživosti, které bývají při skupinové práci obvyklejší. Celá skupina má úspěch z činnosti jednotlivce, a proto se podporuje. Žáci se zároveň učí spolu efektivně spolupracovat, tak, aby dospěli k výsledné prezentaci, zároveň je sledovatelné prožívání skupinového úspěchu či neúspěchu.

Teorie kooperativního učení není novou teorií, vychází z teorie významného ruského psychologa Lva Vygotského, která vývoj dítěte zakládá na rozvoji vyšších psychických

procesů, které se prvotně objevují při spolupráci s ostatními vrstevníky. Zároveň úzce souvisí s teorií zóny nejbližšího vývoje, jelikož se žáci dostávají samostatnou prací na maximum toho, jak jsou připraveni své schopnosti a vědomosti posunout vpřed.

Skupinové práce bývají obvyklou součástí projektů, které se na většině základních škol postupně překlenují do organizace projektových dnů. Je to jedna z mála možností, mimo zájmové kroužky, kde se mohou vytvořit mezitřídní skupiny z rozdílně starých žáků. Ačkoliv prvotně může vypadat tato situace velmi komplikovaně, protože věkový rozptyl je až pět let, může nová situace žáky velmi obohatit. Tyto smíšené skupiny používá například na svých expedicích Přírodní škola a ukazuje se, že v ideálním případě starší žáci přebírají ve skupinách zodpovědnost a věkově mladším pomáhají. Mluvíme o velmi rozdílném způsobu spolupráce, kdy se předem žáci ani osobně neznají, pokud se dokáží zorientovat a zorganizovat si práci v takovéto skupině, jsou již vyškoleni na život v sociálním prostředí mimo školu více než dobře.⁷²

V listopadu děti během projektového dne pracovali ve workshopu Stavitelství od románského umění po klasicismus, v daných skupinách za pomoci „chytrých telefonů“ kompletovali svoje období s jeho znaky či památkami, které byly na ústřížcích kompletně smíchané. Navzdory tomu, že umění nebylo v hodinách dějepisu buď zatím vůbec vyučováno, nebo velmi nahodile, žáci si nakonec poradili. A paradoxně pracovaly znatelně úspěšněji věkově mladší skupiny, které v té době teprve probíraly období pravěku nebo začátek středověku.

Jakkoliv se může zdát na první pohled složité efektivní uplatnění kooperativního učení v dějepisu, nemusí vždy dosahovat práce na několik školních hodin nebo část projektového dne. Obyčejná skupinová práce s textem nebo příprava dějepisné hry pro zbytek třídy může mít nakonec úplně stejný efekt, a co je nejdůležitější, donutí žáky vybočit z tradičních schémat a pracovat v dějepisu naprosto odlišným způsobem.

⁷² Tichý, František. *Výchova jako dobrodružství – To se v té Přírodní škole učíte na stromech?.* Semily: Nakladatelství Geum, 2017, s. 65-80. 978-80-879-69-31-1.

3.1.5 Dokumenty a videa jako oblíbený způsob výuky dějepisu

Mezi nejoblíbenější aktivitu hodin dějepisu patří sledování videí, dokumentů a filmů s historickým zaměřením. Tato aktivita je oblíbená jak u extrovertů, tak introvertů, bez rozdílu pohlaví či věku. Děti mají sledování videí spojené s volným časem a je pro ně po internetu nej přirozenější formou získávání informací. Sledování mají spojené i s pasivitou, kterou si v jiných částech hodin dovolit nemohou, a ta je také největší nevýhodou s tím spojenou.

Velké množství učitelů využívá videa a dokumenty jako vědomý motivační prvek svých hodin. Moc dobře znají situace, kdy dětem slíbí video a doufají, že je velká šance, že se budou k tomuto momentu upínat a lépe pracovat. Tento Pavlovův reflex je asi nejtradičnějším pozitivně motivačním prvkem, pokud učitel neinklinuje spíše k negativní motivaci a výhrůžkám. Pouštět dětem dokumenty není samo o sobě špatné, ale nemělo by se to stát jediným motivačním prvkem, na kterém učitel založí svoje hodiny.

Pokud se učitel rozhodne využívat videa v hojné míře, měl by se nejprve zamyslet nad tím, co od nich očekává. Že se děti něco nového dozvědí? Že uvidí prakticky obrazově to, co probrali? Že se dozví něco zajímavého? Nebo že bude aspoň chvíli klid? Poslední jmenovaný bod je úskalím u nižších ročníků, každý učitel, který někdy pustil zábavné video plné nadsázky z cyklu Udatné dějiny českého národa, už ví, kolik smíchu a komentářů může takové video v praxi vyprodukovat. To je také jeden z argumentů, proč podobné aktivity zařazovat až ke konci vyučovací hodiny. Učitel musí zároveň poskytnout vhodný úvod a následný komentář k tomu, co se bude sledovat a proč. U některých typů médií může ponechat na žácích, aby si vytvořili na viděný dokument vlastní názor, častěji musí o dané věci diskutovat. Co jste viděli, z čeho si dělali legraci, co už je asi přehnané nebo nepravděpodobné nebo co je klíčovou myšlenkou?

Kromě kvalitně zpracovaných dokumentů a videí s historickým obsahem existuje volně na internetu i řada takových, jejichž hodnota, zejména informační, není příliš vysoká. I z těchto důvodů by měl učitel znát i tyto zdroje, které chce prezentovat žákům a nepokoušet se něco vhodného dohledat na místě. V poslední době se na internetu objevila řada animací a prezentací s dějepisným obsahem, jedná se o typický výsledek projektové výuky, kdy žáci mají zpracovat téma a poznámky k němu namluvit. Bohužel kvantita razantním způsobem převažuje nad

kvalitou. Dabing žáků často vyznívá jako parodie na dané téma, stejně jako například humorně létající manželky Karla IV. do středu prezentace. Časem se pravděpodobně začnou objevovat i produkty kvalitnější tvorby, ale zatím je jich velice málo.

Je složité střetnout se v zájmu žáků a výuky, avšak lze bod styku hledat, nebo se mu alespoň přibližovat. Učitel musí v otázce promítání dospět k mezníku, kdy na něm nebude jak motivačně, tak informačně zakládat hodiny, ale zároveň vyjde vstříc žákům v jejich nejpreferovanější výukové aktivitě a nezamítne ji. Zároveň i žáci musí pochopit, že tato aktivita nemusí být rutinou každé hodiny a že ke všem tématům, která se probírají, vhodný audiovizuální materiál neexistuje. Učitel musí dobře volit, co je natolik hodnotné, že by to žáci měli vidět, a zároveň mělo tedy smysl ubrat z jiných částí hodiny potřebný čas. Samozřejmě, a bývá to častým argumentem, někdy stačí omezit vyrušování a zdržování hodin ze strany žáků a čas na tyto aktivity je nalezen.

3.1.6 Testy, které dají šanci uspět

Testy jsou klíčovým evaluačním nástrojem dnešního školství, jejich vhodnost či nevhodnost formy ovlivňuje, jestli mají žáci reálnou možnost uspět a vůbec dosáhnout na dobré známky. Jak bylo již dříve zmíněno, možnost pro všechny dosáhnout na dobré výsledky je v oblasti motivace zásadní. Test by neměl být koncipován tak, aby na jedničku dosáhly jen stoprocentní výkony.

Při tvorbě testu by učitel měl mít určitý odhad toho, jak bude koncipovat známkovací stupnici, avšak měl by přihlížet i k plošným výsledkům. Pokud je ve výkonech třídy velký rozdíl, vždy může poté známkovací stupnici poupravit a netrvat na předpokládané hodnotící škále. Třída „čtyřkařů“ a „pětkařů“ je také vizitkou samotného učitele a hrubého rozporu mezi nároky na žáky a jejich uskutečněním. Situaci může vhodně řešit známkování dle Gaussovy křivky, učitel si vypíše dosažené body do škály, dle které stanoví určité úměrné hodnocení až po opravě testu. Toto hodnocení by mělo být rovněž uplatněno v obou či více třídách ročníku, který píše stejný test. Moment, kdy hodnotí učitel test ve dvou třídách rozdílnými způsoby,

způsobuje rivalitu mezi třídami, frustraci směřovanou ke vztahu k učiteli a antimotivační funkci. Transparentní spravedlnost nese v tomto případně zásadní roli.

Při tvorbě testu má učitel naprosto volné ruce, měl by si však předem pečlivě rozmyslet, co chce testovat, jakým způsobem to chce testovat a proč pro něj má tento výsledek hodnotu. Každý z nás se během svých školních let setkal s tím, že se psaly testy proto, „jen, aby se něco psalo“ nebo „aby bylo dost známek.“ Reálným důvodem by však mělo být uzavření a shrnutí určité kapitoly, která byla po nějaké delší období středobodem zájmu předmětu a žáci mají prezentovat, jak si tuto kapitolu osvojili a v celkové míře ji zvládli nebo nezvládli. Učitel by se měl vytyčit základní body toho, co bylo v obsahu této kapitoly zásadní, a s tím pracovat i v testu, případně v opakovacích aktivitách, které by měly testu v ideálním případě předcházet, aby si žáci ujasnili, co se po nich vyžaduje.

V dějepisu to jsou určitá fakta, která mají důsledky do dalších kapitol, nebo dokonce do současnosti, události, které ovlivnily další etapy dějin, nebo jsou to události hojně citované i v obyčejné denní realitě mimo školu. Po promyšlení obsahu testu přichází na řadu problematika formy testu, přičemž tradičním testem z dějepisu bývá na základní i střední škole několik nadiktovaných či vytištěných otázek k látce, na které žák posléze odpovídá. Tento postup je poměrně dost komplikovaný pro žáky s poruchami učení, jelikož si ihned nemusí srovnat, na co konkrétně se učitel ptá, nebo mají problém pracovat se široce položenými otázkami. Testy podobného typu jsou také velmi monotónní. Žáci obecně vítají jiné alternativy testu – doplňovací, kroužkovací otázky či spojování pojmů. Tyto otázky mohou pomoci i žákům s IVP, jelikož nevyžadují tolik psaní a čtení a práci jim ulehčují. Pokud různé druhy otázek prostřídáme, dostaneme kombinaci testu, ve kterém může co nejvíce žáků najít takové typy otázek nebo otázky, které jim vyhovují.

Časová datace pro test je klíčovým problémem, dle mého osobního názoru není vhodné sbírat texty, které žáci ještě nedopracovali, a je lepší nechat jim dostatek času na klidnou práci na úkor toho, že rychlejší žáci mohou test odevzdat a začít rušit. Každý člověk je individualita a vyhovuje mu jiné tempo práce, což neznamená, že nemůže podat stejně dobré výsledky jako žák s rychlejším tempem. V našich školách je test často závodem na rychlost a čas, typický příkladem jsou pětiminutovky z matematiky, kdy žáci nemají ve velké míře případů šanci příklady zkontrolovat, protože čas na toto již nezbyvá. Zároveň je pochopitelné, že pokud

přijímací testy na střední školy jsou založené i na rychlosti práce, tyto testy je vhodné procvičovat i na základní škole.

Testy jsou pro žáky velmi stresující záležitostí, protože tvoří z 90 % obraz o nich samých před učitelem, zároveň minimálně stejným procentem tvoří jejich hodnocení z daného předmětu. Ve chvíli, kdy se tento poměr začne trochu měnit, u žáků se míra stresu úměrně sníží.

Způsoby evaluace velice záleží na učiteli a odvíjí se od nich zejména odměny a tresty reprezentované známkami. Jejich dopad na motivaci je klíčový, a proto je třeba pracovat s evaluací s rozmyslem a nelpět na tvrdých a stresových podmínkách, za kterého jsou testy a jiné examinační uplatňovány.

3.1.7 Využití perspektivních linií v oblasti motivace

Učitel se může kromě prohlubování krátkodobých motivačních pohnutek pokusit i o navozování motivace dlouhodobé v rámci perspektivních linií. Žáci si budují perspektivní linie přirozeně, mezi nejčastější patří perspektiva dobrého vysvědčení, mezi ještě vzdálenější dobrý průměr pro přijetí na střední školu. Učitel může tyto perspektivní podporovat, ale zároveň může načrtnout linie nové.

Silnou perspektivní linií žáků již zmíněné Přírodní školy je expedice vyhlášená ke konci roku. Není pro všechny, žáci, kteří nemají splněné školní povinnosti, zůstávají ve škole a připravují se na dokončení školního roku. Žáci jsou si tohoto faktu vědomi od počátku školního roku a je pro ně zásadní motivací splnění všech svých školních povinností a předmětů. Podobnou motivační situaci můžeme nastavit i na základní škole, pokud dějepisná exkurze bude podmíněná prospíváním v předmětu. Bývá častým jevem, že žáci, kteří nepovažují úspěšný prospěch za nutný, bývají velmi sociálně aktivní, a toto omezení může být jedinou motivací, proč v předmětu nepropadnout.

Exkurze a výlety s dějepisnou tematikou jsou mezi žáky velmi populární, protože umožňují výuku mimo školní lavice. Zároveň nejsou povinné a ani nemusí být zajištěn nárok všech žáků na tyto akce na rozdíl od škol v přírodě. Tímto dávají prostor učiteli pro povolení či nepovolení účasti žáků. Předpokladem tedy může být zmíněné „prospívání“ z předmětu.

Další možností je stanovit průměr známek třídy, pod který se musí třída komplexně dostat, aby přišla odměna ve formě výletu. Tato situace nahrává možnosti kooperace mezi žáky, kteří pokud chtějí na exkurzi, musí pomoci slabším žákům, aby dospěli k lepším výsledkům a podpořit jejich úsilí ve škole. Perspektivním cílem žáků se stane úspěch celé třídy.

Vytyčení perspektivních linií motivace je jeden z důležitých cílů v oblasti motivace, na kterých může učitel u svých žáků pracovat. Velmi záleží na charakteristice třídy i jednotlivců dané třídy, které vytváří určité motivační klima.

3.1.8 Exkurze a výuka mimo prostředí školy

Učitel má kromě výuky v prostředí školy možnosti k tomu přenést výuku i mimo ni. Kromě nejjednodušší změny prostředí, kterou je výuka v okolí školy, ve školních zahradách postupně přibývají altány a venkovní lavice, může učitel vzít žáky i mimo školu na výlet či exkurzi.

Mezi žáky samotnými je výuka mimo školu hodnocena jako jedna z nejoblíbenějších školních aktivit. Pro učitele je náročnější, jak v přípravě, tak samotné organizaci. První možností výuky mimo školu je vycházka mimo školu, při které lze zmapovat lokalitu nebo obec, do které škola spadá. Učitel může připravit doprovodné materiály nebo mapky a žáci ve skupinách připravit krátké referáty.

Dále je možné využít instituce v okolí školy, ať jde o programy domů mládeže, místního muzea nebo farního kostela, s těmito institucemi může škola navázat i dlouhodobou spolupráci. Žáci, kteří navštívili program pobočky městské knihovny, tento program hodnotí také velice kladně. U obou zmíněných aktivit je výhodou relativně nízká časová dotace.

Mezi časově náročnější aktivity, při kterých je třeba přizvat i další učitele, patří delší celodenní výlety, které mohou být znovu formou vycházek, ale vzdálenějších, například do centra Prahy, a naplňovat podobný scénář jako ty kratší. Celodenní a vícedenní výlety jsou odměnou žáků za dlouhodobě dobrou práci v hodinách. Pro učitele přináší i potencionální rizika v bezpečnosti dětí i celkové organizaci, a proto jsou spíše výjimečnou událostí. Cíl může i nemusí mít spojitost s právě probíranou látkou, avšak ideální jsou již předpřipravené programy určené přímo pro děti, ať už se jedná o hrady, muzea či jiné kulturní památky. Velmi podnětná je příprava na daný výlet, zjištění základních informací o lokalitě či historické památce a poté následují praxe s návštěvou a programem. Pro žáky má tato profáze jak informační, tak motivační charakter.

Žáci jako zásadní důvod, proč je třeba dobré vzdělávat se exkurzí nebo výletem, označují potřebu pochopit, proč je dějepis důležitý a proč se ho učí. Dále označovali zlepšení vztahů ve třídě v mimoškolních aktivitách. Je vhodné o výletech s žáky diskutovat, pokud učitel určí výlet, k jehož návštěvě žáci nemají dostatečnou motivaci, může čelit jak neúčasti na akci, tak neaktivitě přímo na daném výletu. Všechny aktivity činěné pod tlakem jsou neefektivní do té míry, do jaké je k nim odpor silný. Pokud vkládáme velké množství síly do organizace, je prvním bodem položení otázky, jestli tato vložená energie má vůbec smysl.

3.2 Dopad úprav normativního hodnocení na výsledky žáků

Normativní hodnocení, vyjádřené sumativně, určuje, do jaké míry dokázal splnit žák nároky daného předmětu i školy. Zájmem této kapitoly je objasnění dopadu konkrétních úprav normativního hodnocení na konkrétní prospěchy žáků. Vzorek, se kterým v matematické rovině pracuji, prezentuje výsledek celkem šesti tříd základní školy, dvě 6., 7. a 8. třídy. Vzorek 9. tříd nebudu uvádět, jelikož je sama neučím. Přímými důkazy o posunu ve sféře známkování u konkrétních dětí, které využili oprav známek, bude výpočet průměru známky před opravou a po opravě a pozorování jejich dalšího vývoje v hodinách dějepisu.

Ve výsledcích se také projevují výsledky, které žáci označovali v dotaznících a odhalila poměrně překvapivá fakta, například z oblasti toho, jak vnímají vnitřní motivaci žáci a jejich učitelé.

Dále se budu zabírat klady a zápory daného systému a možnostmi ho v určitých směrech zneužít, zároveň bych chtěla argumentačně odpovědět na otázku, jestli klady mohou převážit nad zápory, či ne.

3.2.1 Opravy známek z testů a zkoušení

Školní známky mají nepopíratelný motivační, ale i demotivační charakter, který se odvíjí od toho, jak je s nimi nakládáno. Mohou být pro žáky formou odměny i trestu. Pokud žák vnímá známku jako negativní, obvykle nemá příliš možností, jak tento fakt změnit. V předmětech, ve kterých mají žáci nižší počty známek, může i jedna známka rapidně pozměnit výsledek z celého předmětu a působit následně silně demotivační tendenci.

U komplexně špatných výkonů žáků někteří učitelé umožňují třídě opravu a poté se počítá lepší známka ze dvou. Tento systém je ale poměrně nespravedlivý vůči žákům, jež se na test připravili, a přesto jsou nuceni psát test znovu. Ucelené systémy oprav obvykle neexistují, jak na školách, tak v samotných předmětech. Praxe je tedy obvykle taková, že žák získá špatnou známku, která ho sice mrzí, ale známka zůstává, absolutně nemá motivaci znovu se na látku zaměřit a doučit se ji. Což je samozřejmě překážkou zejména v případě, že na látku navazuje další.

Špatná známka, která je oproti běžné situaci výkyvem, může mít řadu příčin mimo to, že žák není naučený. Může být důsledkem krátkodobé únavy či počátku nemoci, problému mimo školu nebo nezvládnutí doučit se látky, na kterou žák chyběl. Stejně jako učitel není schopný každý den podávat stoprocentní výkony, tak je nemůže čekat ani u svých žáků. Možností, jak tuto situaci řešit, je plošně motivovat žáky k opakovanému učení a tím je ucelený systém oprav známek. Cílem je nastavit takový systém, který bude motivační, účinný a zároveň spravedlivý ke všem žákům.

Špatná známka má bezvýznamnou hodnotu, význam nese neovládnutá látka. Nejcennější je, pokud je žák motivován se tuto látku doučit, k čemuž může přispět právě oprava.

Dále je třeba si uvědomit, že nejzásadnější pomoci mohou být pro žáky s nejslabším průměrem nebo žáky s individuálními vzdělávacími potřebami, pro které mohou být vzpruhou v daném úsilí. Žáci v dotaznících často uváděli, že nemožnost opravy je v předmětech mrzí, opravy vnímají jako pozitivní a spravedlivé, a to i když je například kvůli dobrým známкам nevyužili. Dále se připojovali k odpovědím, že oprava známky je potěší a motivuje do dalšího snažení v předmětu.

Mezi nejčastější argumenty proti opravám známek patří ten, že žáci nastavený systém zneužijí. Tedy, že se přestanou připravovat na testy a budou počítat s možností opravy. Tato výtku byla rozebrána i v dotazníkovém šetření a dle mého názoru má poměrně zajímavé výsledky. Prvoplánový negativismus a nedůvěřivost v novinkách má v našem školství obvykle první slovo. Umožnění opravy jednoho testu lze zneužít pouze tím, že se na test nepřipravím, ale stejně se musím připravit na trest opravný, který budu psát ve volném čase. Žák z logiky věci nemůže učení uniknout, ani si nějak jinak polepšit.

Druhým argumentem, který obvykle už uváděn není, je čas navíc, který učitel stráví opravami. Vybraný čas záleží na domluvě, není vhodné opravy vměštnávat do už tak těsného času, kterým je školní hodina. Lze naopak vhodně využít učitelské i ranní dozory, velké přestávky nebo čas, který učitel tráví ve škole po výuce. Zároveň i žák si musí rozmyslet, jestli chce přijít o svůj volný čas a místo něj psát opravu testu. Příprava není nutná, stačí když učitel nadiktuje pět otázek, vzorků z látky, které ověří, že se žák látku doučil. Vynaložený čas nad opravou testů už je zanedbatelný, pokud učitel opravuje testy složené z pěti nadiktovaných otázek, a ne dlouze zadané testy.

Je důležité, aby žáci chápali, že nový systém je vytvořený v jejich prospěch a znali ho od první hodiny školního roku. S tím souvisí neměnnost pravidel, na které je třeba až na nezbytné výjimky trvat. Ve chvíli, kdy si žáci nejsou pravidly jisti, nebudou je využívat. Pokud se budou měnit, budou učitelovy pokusy vykládány jako nespravedlnost, která má pomoci konkrétním žákům.

S tímto systémem je ideální seznámit i rodiče, pokud se k tomu naskytne možnost. Nicméně jestliže si žáci první hodinu udělají zápis v bodech do sešitu, pravděpodobně to rodiče mladších dětí objeví při jejich přípravě na hodinu či test. Dále se situace může řešit konkrétněji

při osobních konzultacích s rodiči během třídních schůzek. Rodiče obvykle vidí každou možnost, jak si jejich dítě může zlepšit známky velice pozitivně, a můžou učitele spíše podpořit.

3.2.2 Využití oprav žáky a dopad na prospěch z předmětu

Využití oprav testů a zkoušení se plně rozběhlo hned od prvního měsíce školní docházky a byl o něj větší zájem, než jsem předpokládala. Žáci opravy vnímali velmi přirozeně a obvykle sami přicházeli s tím, že se jim poslední test nevydařil, jestli mohou opravovat. Až na jediný výjimečný případ poté dle domluvy testy napsaly. Obvyklá změna výsledku byla o dva stupně níže, z čehož můžeme soudit, že rozdíl mezi v přípravě na první a druhý test byl poměrně zásadní.

Nejvíce oprav využívali v průběhu pololetí žáci sedmých tříd, jež vykazovali nejhorší průměrné výsledky ze základních testů. Nejvíce se to týká třídy 7.B. Naopak nejméně oprav využívali žáci osmých tříd, jejichž známky i průměr testů byl nadprůměrně dobrý. Dle mého pozorování měly opravy nejvíce motivační charakter u žáků šestých tříd, kterým minimálně v prvním pololetí na známkách velmi záleželo, což může být způsobeno i tlakem rodičů na dobré známky. Oprav známek přibývalo v druhém čtvrtletí, kdy už se u žáků formovala budoucí známka na vysvědčení. To, co prověřilo motivaci v opravách nejvíce, byly pololetní testy. Naučit se aspoň v hrubých faktech látku z dějepisu za celé pololetí chce už určitou snahu. Zároveň pokud chce žák ukázat, že na danou známku na vysvědčení má, stejně jako žák, jehož známka je jasná, měl by projevit určitou snahu a úsilí. Zároveň stoupá pravděpodobnost, že se v dalším pololetí této situaci bude snažit vyhnout a mít od počátku výsledky, které nebude nutné opravovat na poslední chvíli.

Systém oprav plně pokračoval i v druhém pololetí, což považuji za největší úspěch. Stejně jako faktické výsledky o změnách průměru žáků v prvním pololetí.

3.2.1 Nastavení pravidel normativního hodnocení

Podstatným základem nastavení normativního systému je vůbec jeho nastavení, tedy nastavení určitého trendu známkování, ve kterém jasně setrváme. Způsob hodnocení byl ve všech třídách jasně vysvětlen první hodinu dějepisu vyučovacího roku a žáci si ji zapsali. Během pololetí, až na jednoho konkrétního jedince, u kterých byla dojednána další možnost opravy s rodiči, systém vydržel ve svém trvání ve všech šesti třídách, které jsou velice rozdílné, a to nejen věkově.

Žáci se tedy dozvěděli základní pravidla známkování, ze kterých vyplývá, že téměř všechny známky budou mít hodnotu tří bodů. Stejnou hodnotu bude mít test, zkoušení nebo jednička za pět čárek aktivity v hodině. Tím se logicky dostáváme k aktivitě jako silně motivačnímu prvku v hodinách, pokud může být vyjádřena stejnou hodnotou jako známka z testu. Jednobodově byly posléze hodnoceny pouze některé krátké splněné úkoly v hodině, často zpracovávané ve dvojicích.

Dále bylo žákům sděleno, že mají během pololetí možnost jedné opravy z testu s tím, že pokud se oprava povede, tak se stará známka škrtne. Avšak oprava proběhne po dohodě s učitelem, nikoliv v hodině, ale ve volném čase žáka. Tato situace vykrystalizovala v opravách známek nejčastěji o ranním dozoru a test se psal přímo na chodbě v podobě rychlého nadiktování poznámek. Také byla umožněna stejná oprava zkoušení, pokud se žák přihlásil o opravné zkoušení další hodinu, v krajním případě druhou v pořadí po osobní dohodě. Co se týká těchto úprav, jejich cílem bylo podnítit v žácích motivaci k učení a zejména pomoci nejslabším k lepšímu prospěchu. Tedy psychologickým působením nevědomě donutit žáky, aby se látku, kterou nezvládli, rozhodli ve svém vlastním zájmu učit znovu a lépe.

Dále jsem chtěla vytvořit klima, ve kterém se přestanou žáci stydět za svoje jednorázové neúspěchy, které často působí jako stigma. Pokud žák začne první známkou v dějepisu za tři, je problém, aby v relativně nízkém počtu testů, našel motivaci věřit, že si známku ještě opraví a dostane se na vysněnou jedničku. Naopak, pokud ví, že to může zkusit znovu a stigma smazat, nemusí ihned rezignovat. Věřím, že opravy známek jsou také projevem lidskosti, protože není nic lidštějšího než chybu udělat. Navíc chyba je něco z čeho se má žák poučit a dnes už není

vnímána pouze negativně. Zároveň, škola je výchovnou institucí a měla by vytvořit ve svých žácích i pocit, že většinu chyb lze také napravit, pokud projeví vůli a vyvinou úsilí. Samozřejmě že opravy známek nejsou pro všechny, jsou jen pro ty, co v sobě najdou motivaci se o něco snažit a pokusit se uspět. Těžší bylo rozhodnutí, co se týká zkoušení, kde se jen málo žáků rozhodlo svůj nepříliš dobrý výsledek napravit, avšak nutno poznamenat, že nebyly větší rozdíly v opravách známek než právě v opravách zkoušení.

Rodiče v široké míře tyto kroky podporovali, což působilo na žáky pozitivně, pokud si nebyly ze začátku jistí, jestli jsou opatření namířená proti nim, či pro ně, rodiče je v tomto ohledu vhodně usměrňovali. Tato fakta vyplynula z rozhovorů s rodiči během třídních schůzek. V opravách se ukázal jasný trend toho, že čím má třída slabší prospěch, tím více se snaží usilovat o zlepšení v opravách. To budu rozebírat v dalších kapitolách a považuji to za největší úspěch systému.

Dalším opatřením byla možnost či povinnost pololetního testu. Pokud začneme povinností, bylo řečeno, že do této kategorie spadnou všichni žáci s pro mě nerozhodným průměrem, tedy průměrem, kdy desetinné číslo začíná pětkou, pro ilustraci 1,51; 2,5 i například 3,58 navzdory zaokrouhlení, kterému jsem nepřičítala váhu. Do možnosti opravy v pololetním testu spadaly průměry, ve kterých bylo desetinné číslo reprezentované šestkou nebo sedmičkou, tedy 1,6; 2,75 nebo i 4,61. Tito žáci, kterým by byla tradičně připsána horší známka, například při průměru 2,75 „jasná“ dvojka, měli ještě šanci svůj osud zvrátit, tedy mohli psát dobrovolně pololetní test s žáky, jež psali pololetní test povinně. To, že stojí odvahu učit se látku z dějepisu za celé pololetí, o tom asi není třeba hovořit. Tento velký test, který vždy obsahoval zhruba deset otázek z hlavních kapitol látky, měl mapovat základní orientaci v tématech, která byla za dané pololetí probrána. V osmé třídě může jako příklad sloužit otázka „Kdo bojoval ve válce o Nezávislost, kde se odehrávala a z jakých důvodů?“ V šesté třídě se jednalo například o „Jmenuj kovy, které byly využívány v pravěku.“

To, že byl test pololetní, nemělo jen efekt velké výzvy, pokud něco doopravdy chci, tak se musím snažit a vyvinout určitou volní úroveň. Kromě motivace šlo o to, že pokud žák o lepší známku stojí, musí ukázat, že danou látku v daném rozsahu chápe, stejně jako jeho spolužák, který má průměr čistě dvě. Tedy šlo o míru znalostí a spravedlnost, aby nikdo neutrpěl

nastavenými opravami. Za velký benefit považuji, že se žáci učili látku komplexně, ve mnoha případech byli motivováni se učit dobrovolně a v tomto testu mnohokrát ukázali jeden z nejlepších výkonů za pololetí a že látku do značné míry ovládli a pochopili. Rozhodně to mělo dle mého názoru větší hodnotu než oprava zkopírovaným referátem z internetu. Žáci věděli, že si testem nemůžou zámku zhoršit, v případech neúspěchu se na testu objevil pouze křížek a známka se oficiálně neobjevila v systému Bakaláři.

Tímto se dostáváme k referátům, které jsou v hodinách hodnoceny bodově stejně jako testy. Zároveň musí splňovat nastavená kritéria, o kterých ví i rodiče, jelikož jsou zanesena na bakaláře. Referát je povinný jednou za školní rok, je na téma, které si žák sám na začátku roku zvolí a je vypracován buď na papíře, či v prezentaci. Tradičně mladší žáci volí čtení textu ze čtvrtky vypracované projektově, naopak starší žáci jsou si vědomi, jak dobrou oporou je dobře vypracovaná prezentace.

Dále je referát doplněn buď obrázky, nebo krátkým tematickým videem. Ke konci referátu je požadavek směřován ke zdrojům, nejdříve bývají obsažené zdroje z internetu, jako jeden z nich akceptuji Wikipedii, jelikož jsem si téměř jistá, že žáci by ji stejně použili a jsem raději, když ji jmenují ve zdrojích a nelžou mi do očí, že ji nepoužili. Ale kritérium, které je nejméně oblíbené a je mu přikládán silný důraz, je kniha jako zdroj referátu. S tímto kritériem byl po určitý čas problém, jelikož školní knihovna funguje velmi zle a jen nízké procento dětí mělo kartičku do knihovny. Odpor byl z větší části prolomen potom, co jsme věnovali čas cestě do pobočky Městské knihovny a bezplatným vyhotovením kartiček dle informací vyplněných rodiči za doprovodu krátkého programu v knihovně. Děti zjistili, jak si snadno mohou knížky půjčit, jak je již zmíněno v kapitole o motivaci v hodinách dějepisu. Pokud je kniha těžká a žák ji nechce do školy nosit, vystačíme si s vyfoceným obrázkem v telefonu jako důkazem, ale to je spíše výjimečná situace, jelikož děti se rádi chlubí, že čtou, když už čtou.

3.2.2 Opravy známek u žáků ZŠ, zpracování dat

Reálným argumentem pro tvorbu ucelených systému na opravu známek na základních školách může být výstup z prvního pololetí na Základní škole Písnická. Žáci byli od začátku roku informováni, o již zmíněném systému opravování známek, jejichž uplatnění následovalo až v průběhu pololetí. Postupně jsem zaznamenávala po měsících, kolik bylo v daném měsíci oprav, u jakých žáků, z jakých tříd a jaký byl posun známek, případně jestli se jednalo o nezdar.

S ubíhajícím školním pololetím se zvyšoval počet oprav, jelikož žáci získávali odhad toho, jak se formuje jejich výsledná známka a zároveň se zkracoval čas na to známky opravit. Průběžné opravy testů probíhaly obvykle ve vlnách podle toho, jak se psaly testy a jak v nich třída průměrně uspěla či neuspěla. Skupiny, které opravovaly testy nikdy nepřekročili pět žáků z dané třídy. Průměrný zájem byl v třídách početnějších na opravy v počtu tří žáků, ve třídách s lepšími prospěchy maximálně žák na jeden test. Opravná zkoušení byla využita pouze v 6. a 7. ročnících, kde si byli žáci vědomi toho, že byli zkoušeni nepřipravení a jsou schopni se danou látku naučit. Dále se v obecné míře velmi lišilo množství využití oprav v jednotlivých ročnících, což budu dále rozpracovávat, obecným pravidlem se stalo, že čím horší průměr známek a více žáků s individuálním vzdělávacím programem v dané třídě, tím více bude i oprav.

První opravu známky jsem zaznamenala na konci září, v říjnu následovalo již sedm oprav a jedno opravné zkoušení. Listopad byl na opravy chudý a konala se jen jedna oprava. Naopak v prosinci se s opravami roztrhl pytel, bylo jich celkem deset a jedno opravné zkoušení. V lednu se sestavovaly definitivní známky na vysvědčení a následovalo čtrnáct oprav a jedno opravné zkoušení. K tomu všemu se psaly pololetní opravné testy, které rozhodovaly o nerozhodných průměrech, či průměrech, které se velmi blížily lepší známce (např. 1,6; 2,75). Psalo se jich celkově ve všech třídách dvacet čtyři.

Využití oprav v jednotlivých třídách bylo velmi individuální, v třídě 6.A, do které chodí 29 žáků, jsem zaznamenala 11 oprav a 4 pololetní testy. Ve třídě 6.B, čítající 27 dětí, byly pouze tři opravné testy a 3 pololetní testy. V 7.A se jednalo pouze o dvě opravná zkoušení a 3 pololetní testy při počtu 29 dětí. Třída 7.B měla naopak při počtu 26 žáků celkem 13 oprav a 7 pololetních

testů. V 8.A, která je nejméně početná se 23 žáky, byla pouze jedna oprava a tři pololetní testy. Nakonec ve třídě 8.B byly dvě opravy a čtyři pololetní testy.

Tyto počty zpětně odráží i průměrné výsledky třídy, 7.B, třída, kde bylo nejvíce oprav známek a čítá nejvíce žáků s individuálním vzdělávacím programem, vyšla z celého pololetí s nejhorším průměrem a to 2,23. Druhá třída v pořadí, 6.A, měla slušný průměr 1,54, který vznikl částečně v důsledku oprav známek a je druhou třídou v pořadí s počtem žáků, kteří mají individuální vzdělávací program.

Pokud se pozastavíme u konkrétních výsledků a u dopadů oprav na průměry žáků, tak jsou čísla velice zajímavá. Jako příklad můžeme uvést jednu konkrétní třídu. Ve třídě 6.A byly tři opravy z celkových 11 neúspěšné, avšak jednalo se o opravu dvou dvojek a jedné trojky na lepší známku. Výkon žáků byl zhruba stejný jako u původního testu a známka tedy zůstala beze změny. Ostatní opravy byly úspěšné, jednalo se o z pravidla o horší známky a průměr zlepšení žáků byl o dva stupně. Při ještě detailnějším zaměření, na konkrétní žáky této třídy, žák A. G. změnil opravou známky ze čtyři na dva svůj průměr z 1,75 na 1,5 a tím pádem na konci pololetí vynaložil snahu k získání výborné známky. P. H. změnil svůj průměr z 3,2 na 2,7. Žakyně A.K. z 2,25 na 2,0, K.D.K. se posunul z 2,1 na 1,3, což způsobila dramatická oprava z pětky na jedničku, S.C.D. posunul svůj průměr z 2,5 na 2,25. žákyně A.S. v kombinaci s opravným testem a pololetním testem z 2,25 na 1,27, což je jeden z nejmarkantnějších výsledků. J.S. se posunul z 1,85 na 1,38. Všechny čtyři pololetní testy byly ve třídě úspěšné. Většině žáků oprava testu změnila průměr natolik, aby se to projevilo na vysvědčení. Nastavený pozitivnější průměr známek si 80 % žáků přeneslo i do dalšího pololetí.

Ve třídě 6.B. se jedná o tři opravy, které posunuly známky žáků na vysvědčení o jednostupňové zlepšení, dva pololetní testy byly úspěšné a jeden neúspěšný. Všichni opravující žáci si stejné výsledné známky přenesli do druhého pololetí. Dvě opravy ve třídě 7.A byly úspěšné, oba žáci se dostali ze známky čtyři na jedna a setrvalí stav udrželi po zbytek školního roku. Tři pololetní testy byly úspěšné. Dalšíh třináct oprav a opravných zkoušení v 7.B bylo úspěšných, změna známky byla velmi rozdílná, o jeden až tři stupně. Následující výsledky žáků jsou velmi rozdílné, část si pozitivnější vývoj udržela, další se opět vrátili k nepříliš dobrým výsledkům. Pozitivně lze brát sedm úspěšných pololetních testů. Osmé třídy byly na opravy

nejchudší, v 8.A proběhla jedna úspěšná oprava a tři úspěšné pololetní testy. V 8.B proběhla jedna úspěšná a jedna neúspěšná oprava. Všechny čtyři pololetní testy byly úspěšné.

Komplexně lze z výsledků říci, že opravy známek v 90 % proběhly úspěšně, pokud se tomu tak nestalo, tak se jednalo o jedince, kteří věřili, že mohou uspět, i když nevyloží další úsilí k učení. Pololetní testy byly v 95 % úspěšné navzdory tomu, že testovaly znalosti z celého pololetí, ačkoliv v rámci nejdůležitějších faktů a skutečností. Oprav využilo v celkovém počtu zhruba 15 % žáků, tudíž nedošlo k situaci zahlcení učitele vytvářením a opravováním nových testů a obecnému podceňování původních testů. Lze tedy vyvrátit názor, že by opravy mohly být neúspěšné z důvodu, že žáci nebudou dostatečně motivováni k tomu, učit se látku znovu. Dále se prokázalo, že 80 % výsledků bude mít dopad na konečné průměry v hodnocení, což platí zejména pro dějepis jako předmět s nižším počtem známek oproti jiným předmětům jako matematika.

Oprav využívali často prospěchově slabší žáci a žáci s individuálními vzdělávacími programy, které jsou obvykle uděleny z důvodu poruch učení. Opravy nejvíce zlepšily průměry nejslabším žákům v daných třídách. Zhruba 70 % žáků si udrželo nově nastavený trend lepší známky po zbytek pololetí či v letním pololetí. Zbytek žáků úsilí neudržel.

Nejrozdílnější výsledky byly u oprav ústního zkoušení, na jejichž opravy se žáci velmi intenzivně připravovali. Obvykle se jednalo o třístupňová zlepšení, která prokázala, že žák sice minulou přípravu na dějepis podcenil, ale je schopný se kvalitně připravit.

Za největší klad oprav považuji to, že napomohly tomu, aby se žáci doučili látku, kterou původně neovládli a že tato snaha byla ve většině případů úspěšná. Dále to, že se sami o opravy aktivně hlásili a přijali je velmi přirozeně. U některých žáků se zvyšovala motivace a vedla k tomu, že si mohou udržet průměr, který jim neúspěch v testu pokazil, že jim oprava dodala sebevědomí překonávat překážky a pracovat s vůlí a že mohly být odrazovým můstkem pro nejslabší žáky tím, že prezentovali, že hlavním hybatelem školní úspěšnosti je snaha a vůle se učit. Samozřejmě se ve třídách vyskytli i žáci, kteří oprav nevyužili, přestože v jejich případech by to bylo velmi vhodné. Avšak ti zároveň později sloužili aktivním žákům jako příklad neúspěchu zaviněného svojí vlastní pasivitou a nezájmem. Pololetními testy jsem si jak já, tak

žáci, ověřili, že danou látku ovládají na úrovni známky, o kterou usilovali. Zároveň žáci, kteří měli známky již uzavřené necítili křivdu z toho, že ostatní na konci roku vylepšují svoje průměry narychlo vytvořenými referáty a celá záležitost nesla určitou vážnost. V neposlední řadě je kladem to, že žáci se v daném systému aklimatizovali a vyhovoval jim.

3.2.3 Zápory oprav a úskalí systému

Nakonec je tu otázka sebereflexe celého existujícího systému. Mělo by zaznít, že tento navržený systém pokračuje beze změny i ve druhém pololetí. Žáci se velmi snadno zorientovali a sami žádají o opravy či možnost přezkoušení.

Pokud se již dohodneme, žáci, až na jeden konkrétní případ, vždy na opravu dorazí a v 95 % případů jsou také lépe připraveni. Průměrné zlepšení známky bývá o dva stupně, což mě poměrně dost překvapilo. Celkově výkony žáků bývají často neporovnatelné s prvním testem. Jelikož píší test znovu, ve svém volnu, nechtějí tento čas promarnit zbytečným pokusem.

Mezi úskalí patří to, že učitel nemusí mít přehled o tom, kolikrát dítě známku opravovalo, takže je dobré si v některých případech opravy zaznamenávat. Dále, pokud je opravný test stručnější než původní, může u žáků vyvolávat dojem, že je jednodušší ho napsat než původní test a tomu se přizpůsobit. Pokud žák přijde i na opravu nepřipraven, měl by být učitel nekompromisní a původní známku ponechat.

Problémem může být také nalezení společného času mimo rámec školní docházky a také případně prostoru k napsání testu. Pro učitele obecně všechny opravy testů znamenají práci navíc. Ať už v organizační rovině, při tvoření nového testu nebo otázek, při samotném psaní a poté opravování testu a změny dat ve známkách. S tímto faktem musí být učitel smířen před zavedením jakýchkoliv oprav. Stejně tak si případně připustit, že se může stát, že v několika případech tento čas bude nakonec stejně vydaný v marnost.

4 Dotazníkové šetření

Pokladem pro shrnutí dílčích výstupů z oblasti školní motivace a úprav normativního hodnocení se stalo dotazníkové šetření, které proběhlo jak na Základní škole Písnická mezi žáky, tak mezi mým kolegy a studenty Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Prvotním cílem bylo zjistit názorovou orientaci žáků, tedy co si myslí o konkrétních záležitostech žáci, a proto je dotazník pokládán z jejich úhlu. Pro kolegy byl přepracován s jednoduchými úpravami a uvozováním: „Myslím, si že žáci...“ Druhotným cílem se tedy stalo také porovnání výsledků mezi žáky a učiteli.

Dotazník byl navržen tak, aby nejenom odhalil názory žáků druhého stupně základní školy, ale aby zároveň poukázal na časté rozdíly mezi tím, co si my učitelé opravdu myslíme, že žáci preferují a kde je samotná realita. Výsledky byly ještě rozdílnější, než jaký byl předpoklad, v několika otázkách byly dokonce odpovědi žáků a učitelů nebo studentů učitelství

v naprosté opozici. Oboustranně byl dotazník anonymní, aby žáci mohli volit odpovědi svobodně a beze strachu. Jediným faktickým údajem bylo pohlaví a třída. Učitelé a studenti učitelství vyplňovali pouze, jestli jsou učiteli či studenty případně v roli obojího.

Ve velkém množství otázek bylo možné označit hned několik odpovědí, které si obvykle neodporovaly, ale naopak se doplňovaly. Slovník byl zvolen s ohledem na věk žáků. Otázky měly být tedy srozumitelné hlavně pro ně.

Celkem se na základní škole zapojilo do šetření šest tříd druhého stupně, jedná se o dvě šesté, sedmé a osmé třídy, ve kterých vyučuji. Žáci byly poučeni o tom, pro co práce poslouží a plošně svůj úkol přijali zodpovědně. Velmi mě překvapily milé vzkazy, které často vepisovali do prostoru pro komentáře a připomínky k dotazníku. Toto místo bylo nakonec využito k obecným vyjádřením v rámci výuky dějepisu na škole. Vyplňování se nezúčastnili všichni žáci, pokud v týdnu, kdy se dotazníky vyplňovaly, někdo chyběl, již nebyl povinen dotazník dopisovat. Důvodem bylo možné narušení objektivity, jelikož by pravděpodobně ihned konzultoval odpovědi se svými spolužáky nebo rodiči.

Dotazník pro učitele a studenty učitelství byl vyplněn 63 respondenty skrze aplikaci Survio, tento vzorek je tedy zhruba o polovinu nižší, než počet papírových dotazníků ze tříd. Zpětně bych uvažovala o možnosti vytvoření druhého dotazníku na Survio a umožnění dětem doplňovat online. Ušetřilo by to tisk mnoha papírů a také zpracovávání výsledků, které bylo opravdu náročné, by se velmi usnadnilo.

Nakonec, potěšujícím pro mě bylo zjištění, že žádný z dotazníků nebylo nutné vyřadit, a to ani mezi žáky. Nikdo z nich se nepokusil dotazník znehodnotit, ani fyzicky ani faktograficky v oblasti zkreslených údajů.

4.1 Dotazníkové šetření mezi žáky

Dotazníkové šetření mezi žáky proběhlo v měsíci březnu a nese výsledky za uplynulé první pololetí. Vzorkem výzkumu se stalo šest tříd druhého stupně Základní školy Písnická v Praze. Žáci v hodině dějepisu vyplňovali dotazník v papírové formě obsahující 34 uzavřených odpovědí a 2 otevřené. Otázky byly sestaveny tak, aby jim žáci co nejsnadněji porozuměli.

První otázky směřovaly k problematice školní motivace v obecné šíři. Otázky se týkaly toho, co žáky nejvíce motivuje k učení a kázni v hodině, jestli je podle nich motivačním faktorem strach z učitele nebo jakou atmosféru ve třídě během výuky preferují.

Další část dotazníku směřovala k hodinám dějepisu a jeho motivačním složkám. Žáci označovali odpovědi, které se týkaly toho, jakou formu výuky dějepisu nebo aktivizační prvky výuky v hodinách upřednostňují, dále na téma demokratizace hodin, respektive možnosti svobodné volby v navržených možnostech výuky a možnost svobodné volby referátů a mimoškolní práce. Poté se vyjadřovali k tomu, jestli hodnotí kladně reflexní otázky na konci testů a z jakého důvodu na ně odpovídají, či naopak ne. Dalším tématem bylo zkoušení a dotaz na preferenci zkoušení o samotě, či ve dvojici, v tandemu. V této části žáci dále odpovídali, do jaké míry jsou oblíbené a proč jsou oblíbené, různé aktivity hodin dějepisu i výuky mimo školu, od výukových krátkých filmů, výuky na školním dvoře přes exkurze.

Třetí část dotazníku se týkala známkování, a to zejména v otázce toho, jak žáci známky a jejich možné opravy vnímají. Jestli pro ně mají dobré nebo špatné známky spíše motivační charakter, do jaké míry využili oprav známek, jestli si myslí, že jsou opravy vhodné a užitečné. Nakonec také odpovídali na otázku, jestli se pokusili oprav zneužít, případně jak.

Poslední dvě otevřené otázky nebyly ve všech případech vyplněné. První se týkala toho, co považují sami za nejdůležitější z toho, co se naučily z dějepisu a vlastivědy. Druhá otevřená otázka byla využita jako prostor k vyjádření dalších komentářů k dotazníku, které nebyly možné u uzavřených otázek vyjádřit. Žáci toto místo pojali spíše jako reflexi dějepisu jako předmětu a jeho učitele. Žádný negativní komentář se neobjevil, což mě potěšilo, ačkoliv tento prostor měl sloužit jinému druhu komentářů.

Dotazníky byly anonymní a informačním klíčem bylo pouze třída a pohlaví. Druhé zmíněné kritérium bylo uvedeno, aby bylo možné postihnout rozdíly mezi chlapci a dívkami, pokud mezi nimi existují.

Při vyplňování nenastaly vážnější problémy, jen s ohledem na množství otázek bylo třeba vyhradit delší čas na vyplnění v nižších ročnících. Pozitivní atmosféru při vyplňování pravděpodobně způsobilo to, že dle komentářů na konci dotazníku, žáci vnímali dotazník jako průzkum pro to, udělat hodiny ještě lepší, tedy ve zkratce, abych věděla, co je baví. Když uchopíme tuto teorii v komplexní rovině, tak se od reálného záměru až natolik nevzdálila a nebylo nutné ji vyvracet.

4.1.1 Výsledky žákovských dotazníků

V této části budou odprezentovány obecné výsledky dotazníků mezi žáky základní školy. Dotazník byl v základní formě předložen žákům a dle něj teprve vyhotoven dotazník pro učitele a studenty učitelství.

Snažila jsem se postihnout rozdíly mezi chlapci a dívkami, ale zcela překvapivě ani v jedné třídě nevykazovali zvláštní odchylky. Rozdíly v odpovídání chlapců a dívek se tedy v dotazníku neprojevily.

V první otázce, co žáky motivuje k učení a školní práci, nejvíce žáků označilo to, že jsou motivováni tím, že chtějí uspět. Preference této odpovědi se pohybuje ve třídách plošně mezi 50–60 % procenty. Dále byla na druhém místě velmi často označena osobnost učitele jako motivační faktor, zde se odpovědi pohybují zhruba mezi 50-25 % a všech třídách obsazují druhé místo v pořadí. Třetí v pořadí byla varianta - jsem motivován předešlými úspěchy v předmětu a až na posledním místě s velmi nízkým počtem preferencí se ocitla odpověď - jsem motivován nátlakem ze stran rodičů. Překvapilo mě, do jaké míry hraje u mých žáků roli vnitřní motivace, jelikož se to v dotaznících velmi intenzivně projevilo i v dalších otázkách.

Poté žáci odpovídali na to, jestli jejich motivaci v hodině ovlivňuje autorita učitele, odpověď ano se vyskytla mezi 80-100 % odpovědí. Na tuto otázku navazovala její opozice a to, jak v hodině žák funguje, pokud má strach. V odpovědi na tuto otázku se třídy velmi rozešly, což ukazuje na to, jak mají tyto kolektivy různé zkušenosti ze školního prostředí a ty se i v této otázce odrážejí. Nicméně, na prvním místě se ve všech dotaznících umístila odpověď, že žáci

v hodinách pracují, ale mají k učiteli negativní vztah. Ve třídě 8.B se ještě několikrát vyskytlo, že ze strachu hůře pracují a naopak v 8.A několikrát odpověď, že je strach z učitele neovlivní. Strach se tedy neukázal jako příliš silný faktor vlivu na výuku.

Na tuto otázku navazovalo pozitivní třídní klima a jeho důsledky. U této otázky se opět žáci ve všech třídách sjednotili, zhruba 50 % označilo, že v pozitivním třídním klimatu se jim dobře pracuje a nebojí se případně učitele na cokoliv zeptat, druhá odpověď v pořadí byla, že se díky pozitivnímu klimatu na hodiny těší, tuto odpověď označilo téměř 40 % žáků. Zbylá procenta označovala odpovědi, dělám více věcí, co nemám a těším se, že budu o hodině dělat něco jiného, než mám. Související otázka se tázala, jestli žáci preferují při hodinách veselou uvolněnou veselou atmosféru nebo jestli raději volí klid. Zhruba 95 % označilo, že preferují první zmíněné, zbylých 5 % preferuje při hodinách klid.

Další otázka se týkala forem výuky, žáci označili ve všech třídách shodně, v 50 % případů, na prvních místech videa s historickým obsahem a dějepisné exkurze, další v pořadí byla ve třetině případů poutavý výklad učitele, a zhruba 10-15 % označila skupinové práce, preference vypisování učebnice se blížila k nule. Je zde patrné to, jak žáci neradi pracují s texty a v druhé řadě to, že vnímají vypisování učebnice i jako trest.

V osmé otázce žáci označovali odpověď na otázku, jestli se rádi vyjadřují k dění v hodinách a hlasují o dílčích aktivitách, zhruba 90 % žáků označilo, že se k věcem rádi vyjádří. Zbylý počet, že jim to je jedno, několik málo zbylých to, že se nechtějí rozhodovat.

Další otázka se ptala žáků, z jakých důvodů vyplňují bonusové otázky v testu, ve kterých se mají zamyslet nad tím, co je zaujalo v dané kapitole, kterou obsahuje test. 85 % žáků označilo, že se rádi ke konci testů vyjádří a zapřemýšlí, co je zaujalo. Zhruba 10 % žáků označilo, že tuto otázku vyplňují kvůli bodu z testu a pouze několik dílčích jedinců odpověď, že je jim to jedno nebo že by preferovali i na konci testu klasickou otázku z látky.

Otázka jedenáct se zabývala zkoušením v tandemu a tím, jestli ho žáci preferují oproti zkoušení ve formě jednotlivce. Ve všech třídách bylo upřednostněno tandemové zkoušení, přičemž se lišil počet odpovědí v jednotlivých třídách mezi 90-70 %. Zde můžeme prezentovat rozdílnost kolektivů, ze kterých žáci pochází. Dále se žáci vyjadřovali k samotnému zkoušení v tandemu, 60 % žáků označovalo, že při zkoušení v tandemu jsou méně nervózní v kombinaci s tím, že se s kamarádem mohou vzájemně podpořit. Zároveň se ale vyskytla i v 25 % případů

kombinace odpovědí, při zkoušení v tandemu jsem více nervózní a zkoušení v tandemu je zábavnější. Toto můžeme vnímat buď tak, že žák přesto, že je více nervózní, hodnotí situaci jako méně tradiční, a přesto tedy zábavnější, nebo že hodnotí zkoušení v tandemu jako více stresující, ale z pozice diváka jako zábavnější. Sama bych předpokládala první variantu díky zkušenostem s tímto zkoušením, které bývá opravdu často velmi veselá a pozitivně naladěná.

V otázce třináct žáci měli rozhodnout, jestli když mají povinně odprezentovat referát, tak upřednostní možnost vybrat si téma které je jim blízké, 90 % odpovědí bylo, že ano, zbytek odpověděl, že na tom nezáleží. Stejně procento žáků rádo pracuje na skupinových pracích, zbylá procenta nerada pracují ve skupině. U těchto odpovědí se často objevili vpisky, že záleží a tom, s kým mají pracovat, tedy na složení dané skupiny. V otázce prostředí se téměř všichni žáci, více jak 95 % shodli, že preferují možnost učit se venku, pokud je k tomu vhodné počasí.

Dále jsem se tázala na jednu konkrétní aktivitu, a to byla návštěva městské knihovny, překvapivých 90 % žáků označilo odpověď, že to byla dobrá změna a že pochopili, jak se půjčují knihy. Zbylá procenta buď exkurze nezaujala nebo by preferovali výuku ve škole. Zde se vracíme k demokratizaci hodin, protože tato aktivita byla předem odhlasována žáky jako chtěná, což možná podpořilo celkový dojem o ní.

V sedmnácté otázce se třídy početně názorově rozešli, žáci měli odůvodnit, proč by chtěli jet na dějepisný výlet, zhruba 40-60 % žáků ve třídách označovalo odpovědi, že si myslí, že v terénu se toho hodně naučí a že exkurze zlepšuje vztahy s jejich spolužáky, v počtu třetí a stále často označovaná odpověď v 30 % byla, pochopím, proč se učím dějepis. V minimálních počtu konkrétních případů se vyskytla odpověď, rád zůstanu ve škole, kde jsem na výuku zvyklý.

V další části dotazníku bylo řešeno známkování, ačkoliv se třídy lehce rozcházeli, zhruba 30 % žáků označovalo odpovědi, špatné známky vnímám jako důsledek toho, že jsem se neučil, jako svoji vizitku a jako důsledek svých schopností/neschopností. Nízké procento žáků označilo, že špatné známky vnímá jako trest od učitele, ale i takových 5 % žáků učíme.

Když se v další otázce tázalo žáků, jestli využili oprav známek či ne, reálně velmi záleželo na konkrétních třídách. Jak už bylo zmíněno v předešlých kapitolách, velmi se lišilo využití oprav v různých třídách. V osmých třídách, kde žáci mají stabilně dobré výsledky, se jednalo jen o výjimečné případy. Naopak v šestých třídách a třídě 7.B., u které je horší

prospěch, byly opravy poměrně četné. Na to, proč opravy nevyužili, odpovídali, že mají dobré známky v nízkém počtu méně než 10 % odpovědí, že se nedokázali znovu přinutit k učení. Téměř kompletní počet žáků, více jak 95 %, si myslí, že opravy známek jsou užitečné. Žáci, kteří oprav využili, v 90 % označovali, že si myslí, že si opravou známky vylepšili.

Žáci odpovídali také na otázku, jestli jsou spíše motivováni k učení dobrými známkami nebo špatnými, nutnými opravit. Toto vyšlo ve třídách velmi rozdílně, některé třídy až v 90 % označovali, že jsou motivováni dobrými známkami, naopak třída 8.B se neshodla a obě odpovědi měly zhruba polovinu hlasů. Velmi zajímavým zjištěním byla reakce žáků na známku, která jim nevratně zhorší průměr. Jen pouhých 10 % žáků označilo, že přestanou bojovat v předmětu o lepší známky, protože situace je stejně ztracená. Zbylá většina naopak označila odpověď, snažím se dál, protože si toho učitel všimne a může to ocenit v dalším pololetí.

Jasným argumentem k uplatnění oprav je, že 90 % žáků označilo, že je trápí, když si špatné známky nemohou opravit, pro zbylé žáky nejsou možnosti oprav důležité. Dále jsem se tázala žáků, jež psali pololetní test, jestli byly schopni se na něj s trochou snahy naučit či to byl již velký objem látky. Zhruba 70 % označilo, že se na test zvládla připravit. Žáci se zamýšleli i nad tím, jestli jsou opravy spravedlivé, za nespravedlivé je považuje pouze zhruba 5 % žáků. Pravděpodobně se jedná o pečlivé žáky, již vnímají to, že se systém svým způsobem zmírňuje pro některé, kterým by již druhou šanci oni sami nedali. Poté si 90 % žáků, jež opravovali testy, myslí, že výsledek oprav změnil jejich výslednou známku na vysvědčení. Poslední otázkou k opravám testu byla ta, jestli žáky napadlo zneužít oprav testů, pouze necelých 5 % označilo, že se neučili na první test a spoléhali na opravu, 90 % označilo, že takto o opravách nepřemýšlelo a zbytek, že oprav nezneužili.

Ke konci dotazníku byly dvě otázky, které částečně směřovali k motivaci, která plyne z působení učitele mimo hlavní edukační činnost, žáků jsem se tázala, jestli jsou rádi, když se můžou bavit v hodinách s učitelem i o běžných záležitostech nebo současných problémech, které přímo nesouvisí s učební látkou. V této části 90 % žáků volila, buď odpověď ano, upřednostnil bych to před učební látkou nebo občas to považuji za příjemné. Negativně se vyjádřil nízký počet žáků.

V otevřené otázce, co považují za nejdůležitější z toho, co jsme se naučili v dějepisu nebo vlastivědě, se obecně opakovaly národní dějiny a dějiny českých zemí, dále byly zmíněny dějiny Habsburské monarchie, evropských států, případně konkrétní osobnosti našich dějin jako Sámo, Marie Terezie či Karel IV. Jedenkrát se objevila odpověď, že dějepis změnil u daného žáka vnímání světa u dalšího, že se naučil, jak se žilo dříve. Jednou se objevily i sociální kompetence, žák považuje za nejdůležitější, že se naučil pracovat ve skupinách a mluvit se žáky.

4.2 Dotazníkové šetření mezi pedagogy a studenty učitelství

Za jedno z nejzásadnějších zjištění považuji srovnání mezi žákovskými dotazníky a výsledky z opačné strany, tedy od kolegů a také studentů učitelství. Celkově v této části vzniklo skrze online dotazníky Survio 63 balíčků odpovědí. Výhodou bylo snadné zpracování do grafů a větší přehlednost. Dotazník byl přepracován uvozovacími otázkami typu: „Myslíte si, že žáci...“ Dále nedošlo k dalším výraznějším úpravám, které by výsledky disharmonizovali.

Průběh šetření nebyl tak plynulý jako na poli žáků, neboť probíhal v řádu dvou týdnů, kdy jsem požádala, jak veřejně studenty o spolupráci, tak mé kolegy. Paradoxně jsem sklídila i velmi zajímavé reflexe o tom, že „přece nevidí žákům do hlav“ nebo „že podobných prací o motivaci není třeba, protože stačí, když se žáci bojí.“ Ačkoliv tyto informace v dotaznících uvedeny nejsou, jsou vhodným doplněním fungování školní praxe.

Dále dle času vyplňování, který byl pro tuto skupinu průměrně okolo deseti minut, soudím, že aktivní respondenti nad dotazníkem opravdu velmi přemýšleli a odpovědi s opatrností rozvažovali. V otázce toho, co žáci považují za nejdůležitější ve výuce dějepisu, se projevila i zásadní kreativita, kterou děti nevykazovaly, protože se sjednotily u jedné jediné skupiny témat. Toto klíčové téma paradoxně učitelé a studenti učitelství plošně neodhalili.

Stejně tak se prokázalo, že to, co učitelé často předpokládají, nemusí být vůbec správný předpoklad. Proto je velmi důležité nechat žákům určitý svobodný prostor k vyjádření, aby se tyto rozdíly postupně mazaly a očekávání se nerozcházel s reálnou situací.

4.2.1 Výsledky dotazníku mezi učiteli a studenty PedF UK

Dotazníku, který byl vytvořen skrze aplikaci Survio se zúčastnilo celkem 63 respondentů. Z toho 59 %, tedy 37 odpovědí tvořili studenti Pedagogické fakulty UK, 25 % respondentů tvořili učitelé střední školy či základní školy, a nakonec do poslední nejméně početné skupiny spadali ti, co jak studují, tak již aktivně vykonávají učitelské povolání, celkem 10 zbylých odpovědí, tedy 16 %.

Již první otázka, která směřovala k tomu, co si respondenti myslí o tom, co motivuje žáky k učení, přinesla zajímavé odpovědi. Nejvíce byla označena odpověď, že zásadní motivačním faktorem je učitel, tuto odpověď označilo 70 %, dále se vysoko také umístila odpověď, že záleží na druhu úkolu/aktivity, na kterém mají žáci pracovat, tu označilo 62 %. Menší polovina respondentů 44 a 41 % je přesvědčená, že žáci jsou motivováni také tím, že chtějí získat dobré známky a předešlými úspěchy v předmětu. Nejméně označených odpovědí 20 % přinesla varianta, že žáci jsou motivováni nátlakem ze strany rodičů.

Ve druhé odpovědi měli účastníci vyjádřit svůj názor na otázku, jestli autorita učitele ovlivňuje motivaci žáků a v některých případech i kázeň, 98 % odpovědí bylo souhlasných, celkově 62 kladných odpovědí.

Velmi zajímavé výsledky i na pedagogické straně přineslo doplnění věty: „Když má žák strach...“ Největší procentu respondentů, 65 %, označilo možnost, že žák pracuje, ale má k učiteli negativní vztah. Další vysoké procento, konkrétně 49 %, zvolilo, že v hodinách pracuje hůře než obvykle. Mizivých 12 % označilo, že žák sabotuje úkoly a nakonec 5 % zvolilo odpověď, že strach žáka neovlivní v práci v hodině.

Další otázka se týkala pozitivní atmosféry a třídního klimatu, 87 % věří, že díky pozitivní atmosféře žáci pracují a nebojí se zeptat, další vysoké preference, 68 % respondentů, označilo, že se žáci na hodiny těší. Poté následovala nízká čísla, 8 % shodně u odpovědí, že se budou věnovat aktivitám, co nemají, protože nehrozí postih a za druhé, že se budou těšit, že na

hodinách nebudou muset „nic“ dělat. Dále se 100 %, tedy všichni účastníci shodli na tom, že žáci v hodinách upřednostňují zábavnou atmosféru před klidem.

Další otázka se týkala aktivit, které žáci upřednostňují ve výuce dějepisu, velmi vysoko se v odpovědích umístil zajímavý výklad, 73 %, a také videa a dokumenty dějepisného zaměření, 71 %. Méně čtenější byla označena odpověď dějepisné výlety a exkurze v 56 % případů. Dále odpověď skupinové práce označilo 40 % a nakonec varianta vypisování učebnice zůstala bez jediného označení.

Další otázka se týkala výkladu a jeho proložením diskuzí se žáky. 62 % respondentů je přesvědčených, že žáci rádi o látce uvažují a mají rádi, když dokáží vymyslet, jak daná látka mohla pokračovat. Poté 56 % označilo, že žáci se rádi odpoutají od zapisování poznámek a o látce přemýšlí a nízký počet přinesla varianta odpovědi, že je diskuze ruší od zapisování látky, 10 % odpovědí.

V otázce týkající se demokratizace výuky, označilo 94 % odpověď, že žáci rádi hlasují o výletech nebo o průběhu hodin, pouze 11 % označilo, že je to žákům jedno. Odpověď, že neradi rozhodují neoznačil žádný respondent.

Následně byly nabídnuty varianty pokračování věty, žáci se vyjadřují v bonusové otázce, co je zaujalo na dané kapitole. Nejvíce respondentů 87 % označilo variantu, že odpovídají proto, že z testů získají bod navíc. Dále 22 % označilo, že se žáci rádi zamyslí nad tím, co v dané kapitole vůbec dělali, a posledních 13 % označilo, že takové otázky žáky deprivují a vybrali by si raději klasickou.

Dále byly řešeny otázky v testu, 94 % respondentů označilo, že žáci preferují alternativní otázky jako spojovací a přiřazovací otázky. Jen 8 % označilo klasické testovací otevřené otázky s krátkou odpovědí. A 27 % ještě označilo, že testy s obrázky, které prvotně zaujmou.

V problematice tandemového zkoušení se respondenti z řad učitelů rozdělili na dvě téměř stejně početné skupiny, 59 % označilo, že tandemové zkoušení je preferované a 44 %, že žáci jsou zkoušeni raději sami. Několik respondentů si tedy nebylo jisto a označilo hned obojí, jak vyplývá z čísel. Dále většina 52 a 51 % označila, že zkoušení v tandemu je pro žáky menší stresovou zátěží a že umožňuje, aby si žáci při zkoušení pomáhali. Naopak 29 % označilo, že tandemové zkoušení je pro žáky větší stresovou zátěží.

Další otázky se vraceli k dílčím aktivitám v hodině, 91 % zúčastněných si myslí, že žáci preferují, když si mohou zvolit téma referátu a vybrat si téma, které je zajímavé. Zbytek označil, že je to žákům jedno. Dále 81 % věří, že skupinové kooperativní aktivity jsou pro žáky zábavnou změnou a zbytek, 13 %, označil, že mezi žáky není oblíbená, protože spolu rádi nepracují ve skupině.

Co se týká místa výuky, 91 % označilo odpověď, že žáci se učí velmi rádi na prostranstvích mimo školní budovu, zbytek volil odpovědi, že žáci se neradi přesunují nebo že jim vadí nekomfort venkovního prostředí při učení.

Dále se bylo cíleně ptáno na dílčí aktivitu našeho školního roku, a to návštěvu knihovny s vyhotovením čtenářských průkazů, 65 % odpovědí bylo, že pro žáky to bude vítaná změna a naučí se půjčovat knihy. Zbýlá procenta odpověděla, že žáky tato aktivita nezaujme.

V další části dotazníku byly řešeny školní známky, jejich vnímání a důsledky. První otázka bylo doplnění věty: „Žáci vnímají špatné známky jako...“ Nejvíce preferencí, 60 %, získala odpověď jako důsledek svých schopností/neschopností. Vysokou četností odpovědi, 55 % měly také varianty trest od učitele a 48 % varianta důsledek toho, že se neučili. Nejnižší počet odpovědí 18 % označil, že žáci vnímají známky jako svoji vizitku.

Na respondentech bylo odpovědět na otázku, jestli si myslí, že když žákům budou umožněny opravy se škrtnutím původní známky, jestli je žáci začnou využívat. 83 % si myslí, že ano, zbytek označil, že i přesto nebudou oprav využívat. Následně měli také odpovědět na to, proč oprav nevyužili, 81 % si myslí, že se žáci nepřinutí znovu učit, zbylý počet odpověděl, protože žáci mají dobré známky. Celkově si 87 % respondentů myslí, že opravy známek jsou užitečné, zbylá procenta je považují za nepřínosné. Dále si 75 % myslí, že úspěšná oprava známky žáky potěší, 44 %, že budou žáci motivováni učit se i příště a 13 % si myslí, že to žáka nijak zásadně neovlivní.

V otázce bodu motivace známek 86 % respondentů označilo, že jsou žáci více motivováni dobrými známkami, další si myslí, že jsou více motivováni špatnými známkami, které musí opravovat. Dále si 78 % myslí, že pokud žák dostane tak špatnou známku, že mu nevratně zhorší průměr v dané pololetí, že se v daném pololetí přestane snažit. Zbýlá čtvrtina odpovědí obsahovala názor, že se žák bude navzdory tomu snažit i nadále, aby si toho učitel

všimnul a ocenil to například v dalším pololetí. Přičemž 70 % si myslí, že žáky špatné známky mrzí a zbylí respondenti soudí, že špatné známky nejsou pro žáky důležité.

Dalším otázkou k zamyšlení byla oprava finální známky pololetním testem, většina odpovědí 65 % se vyjádřila, že žáci mohou prokázat, že danou látku ovládají, zbytek označil, že žáci se takový objem látky nezvládnou naučit.

Velkým překvapením byla odpověď na to, jestli považují žáci opravy za spravedlivé či ne. Pouze 59 % si myslí, že ano, zbytek soudí, že žáci považují opravy za nespravedlivé. V názoru na to, jestli může jedna známka změnit celkovou známku žáka a jeho výkony v předmětu, odpověděla nadpoloviční většina, 54 %, že ne a zbylá menší polovina, že ano. Zde je vidět praktický pedagogický negativismus.

Dále si učitelé myslí, že žáci mohou oprav začít zneužívat tak, že se nebudou učit na první testy 48 %, tedy stejné procento také označilo, že takto marginálně nebudou o opravách žáci přemýšlet a 14 % věří, že žáci nebudou oprav snažit zneužít.

Dále následovala otázky, které uzavíraly kapitolu a zaměřovaly se na vztah žáků s učitelem a na výchovnou linii jeho působení, 70 % respondentů si myslí, že žáci s učitelem rádi řeší současné problémy a témata, která i přímo nesouvisí se školou.

Poslední a zároveň jednou z nejzajímavějších otázek bylo, to, co si respondenti myslí, že žáci považují za to, co se naučili v hodinách dějepisu nebo vlastivědy. Objevili se zde velmi hluboké úvahy o tom, že žáci získají jakýsi systematický obecný rozhled v množství téma, který je dovede k vlastnímu kritickému myšlení a budou mít efekt na tvorbu žákovi osobnosti, dále přemýšlení o dějinách v souvislostech, nikoliv pouze v datech, poznání prostředí kolem sebe, dále lehkou národní hrdost a vlastenectví, obecný přehled od dějinách a vlastní názor, zajímavosti historie, historické pomluvy a klepy, jaké to bylo dříve, než se narodily, pletichy panovnických rodů, historie České republiky, pikantnosti a perličky historie, to, co se naučí ve vlastivědě, dějepis obecně nepovažují za důležitý, poučení z chyb předchozích generací, vytvoření vztahu, který jim umožní se z historie poučit, základy historie českého státu, moderní dějiny, všeobecné znalosti nutné pro život, mezipředmětové vztahy, témata na základě zážitků, obecný pohled na události, aktivity projektového učení, mít rád tento předmět, znalost vývoje společnosti, zajímavosti historie, některé odpovědi se několikrát opakovaly.

Shrnuto, učitelé a studenti učitelství soudí, že žáci považují na dějepisu za nejdůležitější to, že získají nějaký obecný balíček vědomostí o minulosti, věcech, co nás obklopují, případně národní historii a jak bylo nejvíce zmíněno v mnoha příspěvcích, že se dozvědí zejména zajímavosti.

4.3 Porovnání výsledků skupin žáků a učitelů

Dotazníky konkrétním způsobem odhalily, že je rozdíl mezi tím, jak určitou problematiku ve školní realitě vnímají žáci a jak ji rozdílným způsobem vnímají učitelé současní i budoucí. Dotazníky obsahovaly sice část otázek, ve kterých se názor učitelů a žáku zhruba kryl, ale zároveň obsahovaly celou řadu otázek a na něž byla na těchto dvou stranách odpověď naprosto protichůdná.

Pokud začneme od konce, a to jediné otevřené otázky dotazníku, žáci se ve velké míře shodovali na tom, že pro ně tím nejdůležitějším, co se naučili v dějepise, jsou naše národní dějiny. Byly zde i zmínky o českých osobnostech či evropských dějinách, ale vždy bylo epicentrem to, co už znají z vlastivědy. Naopak učitelé a studenti učitelství nevědomky neodpovídali na to, co žáci označují za nejdůležitější, ale vlastně prezentovali to, co si myslí, že by žáci měli umět. Proto se zde vyskytla řada verzí a obrátů, kterým by sami žáci nerozuměli jako „mezioborové vztahy“, „vlastní obrazy dějin umožňující reflexe a kritiku“ nebo „schopnost se poučit z dějin“. Žáci uvažovali jednodušeji a svým způsobem více prakticky, ačkoliv mě překvapilo, že u žáků se ani jednou neobjevila zmínka o orientaci v dějinách. Jelikož se jedná o novou generaci žáků velmi schopnou pracovat s informačními technologiemi, je dost možné, že žáci už považují samotné informace za nepodstatné, pokud je snadné je do dvou vteřin dohledat na internetu. Dost možná už další generace vůbec nebudou stavět výuku dějepisu na informacích a orientaci v nich skrze souvislosti a dějepis se obrátí úplně jiným směrem.

Poté následovaly uzavřené otázky, ve kterých se projeví ryze opoziční názory. V otázce, jak žák bude reagovat na to, pokud si zkazí tak moc špatnou známkou průměr, že to již nepůjde opravit, si 90 % učitelů volilo, že žáci ztratí zájem a začnou v hodinách stagnovat,

protože snaha již nemá smysl. Tuto odpověď však označilo pouze 10 % žáků, zbylá většina označila odpověď, že se budou dále snažit, protože si toho učitel může všimnout a ocenit to i v dalším pololetí.

Učitelé označovali také často variantu, že žáci berou špatné známky jako trest od učitele, tato odpověď byla však u žáků minimální. Velkým paradoxem byl fakt, že velká skupina učitelů označila odpověď, že opravy známek jsou užitečné, ale zároveň, že jsou nespravedlivé, 41 %, naopak pouze 10 % žáků považuje opravy za nespravedlivé.

Další opoziční otázkou bylo zneužití oprav testů, většina učitelů označila odpověď, že žáci se pokusí oprav zneužít a nebudou se učit na první testy. Navzdory tomu 90 % žáků označilo odpověď, že takto je o opravných testech nenapadlo uvažovat.

Další rozpor se objevuje v otázce, proč žáci budou vyplňovat bonusovou otázku na konci testu, která se bude ptát na to, co je zaujalo v kapitole, ze které jsou testováni. Většina učitelů, 87 %, označila odpověď, že žáci odpoví kvůli tomu, aby v testu získali bod. Naopak 90 % žáků uvedlo, že bonusovou otázku mají rádi, protože se alespoň zamyslí, co se učili.

Dále učitelé převážně nevěří tomu, že by jedna oprava testu mohla zvrátit k lepšímu prospěchu žáka, 54 %, a změnit jeho výslednou známku na vysvědčení. Také nevěří tomu, že by žáky zaujala návštěva knihovny s umožněním tvorby čtenářských průkazů.

Dále se učitelé a žáci rozcházejí v tom, jak moc je preferované tandemové zkoušení, dle žáků je daleko oblíbenější, než by sami učitelé předpokládali. Další odchylka je v důvodech, proč žáci považují za důležité exkurze, žáci více zdůrazňují faktor zlepšení vztahů se spolužáky ve třídě. Dále učitelé předpokládají, že má jejich osobnost silnější motivační faktor (označilo ji 70 % respondentů), než za jak silný motivační faktor ji považují samotní žáci. Ti, označili nejčastěji za zdroj motivace aktivitu, které se mají věnovat.

Učitelé také přisoudili daleko větší motivační důraz poutavému výkladu jako formě výuky, označilo ho nejvíce učitelů, ale u žáků se v preferencích ocitnul až na čtvrtém místě.

Naopak se učitelé s žáky shodli na tom, že nejslabší motivační činitel z vybraných je nátlak rodičů na dobrý školní prospěch. Shoda je také v tom, že pokud má žák strach z učitele, tak v hodinách pracuje, ale má k učiteli negativní vztah. Učitelé častěji než žáci volili, že žák

bude pracovat díky faktoru strachu v hodinách hůře. Dále se shodli na tom, že žáci preferují v testech jiné než klasické otevřené otázky.

Finálně se žáci a učitelé ve více odpovědích rozcházel, než shodovali, což nabízí dva rozdílné úhly pohledu na konkrétní problematiku. Učitelé v některých otázkách vykazují sklony k pesimismu a už od počátku předpokládají, že žáci mají sklony nepracovat, snadno se vzdávat nebo podvádět. Výsledky považují za nezkreslené a relevantní hned z několika důvodů, první je ten, že odpovědi různých tříd byly konstantní stejně jako kombinace učitelů se studenty učitelství vykazovala konzistentní odpovědi této skupiny. Dále proto, že žáci se při odpovídání navzájem neovlivňovali, čas vyplňování byl v některých třídách impulzivnější a rychlejší než u dotazníků pro učitele, a také proto, že díky anonymitě neměli důvod lhát.

5 Závěr

Motivace je jeden z faktorů, které zásadně ovlivňují úspěšnost výuky a usnadňují učiteli jeho práci. Zdroje motivace jsou velmi rozličného charakteru i trvání a často záleží i na konkrétní situaci.

Motivaci lze dělit na vnitřní a vnější, přičemž vnitřní motivace je silnějším faktorem při ovlivňování výuky a měla by k ní směřovat také snaha učitele. Díky dotazníkům, které vyplňovali žáci základní školy, vyšel najevo zajímavý fakt, a to, že u žáků vnitřní motivace jasně vítězí. Můžeme konkrétně uvést, že za podmínky, které v nich vyvolávají motivaci označovali nejčastěji druh úkolu a minulé výsledky v daném předmětu. Dále také v otázce na to, jak se zachovají, pokud si špatnou známkou nevratně zhorší průměr v daném pololetí, téměř všichni žáci označovali, že se budou snažit dále, protože je možné, že si toho učitel všimne a ocení to v dalším pololetí. Zároveň mezi pohnutky s nejnižší preferencí žáků patřil nátlak rodičů na dobré známky.

Motivaci velmi ovlivňují potřeby žáků, první jsou potřeby výkonové, pokud u žáků převažují, tak má učitel poměrně snadnou práci, protože žák se snaží na 100 %, aby uspěl. Dále to jsou potřeby poznávací, které jsou intenzivnější na prvním stupni základní školy, kdy děti přirozeně prahnou po tom, učit se a poznávat nové věci. Poslední jsou potřeby sociální, které

obsahují zejména nutnost kladných vztahů emocí, a to ať se spolužáky, nebo s učitelem. Žáci, u kterých sociální potřeby převažují, se snaží proto, aby se zalíbili nebo udělali radost ostatním, nejčastěji rodičům nebo učiteli.

Vnější podněty, které ovlivňují motivaci jsou rozličné a záleží na tom, od jaké míry se s nimi žák ztotožní. Často nemají dlouhodobý efekt, například tresty rodičů často vyvolávají jednorázové zlepšení ve výkonu žáka, ale obvykle nepůsobí dlouhodobě.

Motivace žáků ve školním prostředí je obklopena řadou faktorů, které na ni jak přímo, tak nepřímo působí. Může to být například třídní klima, které tvoří živnou půdu pro motivaci. Obecně se v příjemném pozitivně laděném klimu lépe učí žákům i učitelům. Pokud je atmosféra napjatá, bývají napjatí i žáci, pokud vygraduje až ve strach, může negativně ovlivnit výkony žáků, ale dle jejich názorů zejména vytvoří negativní postoj k učiteli.

Osobnost učitele, jako strůjce vyučování, je také velmi podstatná. Žáci si během roku sestavují z konkrétních situací obraz o svém učiteli a tento obraz zůstává od určitého momentu téměř neměnný. Pokud je negativní, je velmi těžké ho zvrátit. Žáci reagují negativně na pocit nespravedlnosti, na to že jim učitel nepomohl nebo například když mají pocit, že má sklony k favoritismu. Postoj žáků k učiteli ovlivňuje, do jaké míry budou v jeho hodinách aktivní, budou se v testech snažit a nakolik bude v jeho hodinách i přirozená kázeň.

Cílené ovlivňování žáků probíhá skrze odměny a tresty, u odměn předpokládáme, že budou zvyšovat frekvenci konkrétního chování, u trestů naopak doufáme ve vyhasínání nežádoucího chování. Prvním stupněm odměn a trestů bývá pochvala, ve formě trestů pokárání, oboje zmíněné má žáky určitým způsobem informovat o jejich chování. Druhým a názornějším stupněm jsou školní známky, které už nesou konkrétní hodnotu toho, jak žák pracuje a obecně funguje ve školním prostředí. Znamky mohou mít silný motivační charakter, ale záleží na každém učiteli, jak s nimi nakládá. Nelze říci, že známky samy o sobě jsou špatné, ale nevhodné může být jejich uplatňování. Příkladem je nemožnost toho, aby žáci získali i při vysokém úsilí výbornou známku nebo chování trestané známkami. Pokud je se známkami naopak vhodně zacházeno, mají silný motivační vliv na výsledky žáků. Každý žák přirozeně cítí touhu uspět

ve svojí roli a pokud je to možné, a nezasahují do problematiky další faktory, nechce ve škole selhat.

Jednorázová selhání žáků ve výsledcích mohou mít celou řadu příčin a je na učiteli, aby je analyzoval. Možností, jak je řešit, mohou být opravy známek. Standardně má každý učitel na škole jiný systém a žáci jsou často bezradní. Opakovaně se chodí ptát, co by kdy mohli, jak se zlepšit, z čehož vzniká chaos, jak ve schválení, tak zavrnutí oprav známek, tak u opakovaných situací, které učitel může řešit rozdílným způsobem, což vyvolává u žáků silnou nevoli.

Řešením by mohly být systémové opravy normativního hodnocení, které by platily plošně na konkrétní škole a žáci by měli jasno v tom, za jakých podmínek si mohou známky opravit. Jeden takový systém jsem se pokusila zavést na Základní škole Písnická v šesti třídách a po prvním pololetí se pokusila analyzovat výsledky a dopady oprav na konečné výsledky žáků. Ukázalo se, že žáci se danému systému velmi rychle přizpůsobí. První oprava proběhla již na konci září a byla úspěšná, jelikož byla zlepšením o tři stupně ve známkování. Postupně se opravy rozběhly a až na výjimky byly úspěšné. Pokud se jednalo o jednorázový neúspěch, žák si známku opravil a obvykle v nastaveném lepším trendu pokračoval, a to bylo zhruba v 70 % případů. Pokud se ale jednalo o žáka, který má setrvale horší výsledky a s tím související přípravu na hodiny, tak se k původním známkám velmi rychle vrátil. Opravy známek měly velmi rozdílnou četnost, platilo, že čím je horší průměrný prospěch ve třídě nebo ji navštěvuje více žáků s individuálními vzdělávacími potřebami, tím bude ve třídě více oprav známek. Výsledně tedy nejvíce zlepšovali svoje známky ti nejslabší. Ne u všech se projevila snaha o opravu, žák musel mít k opakovanému učení silnou vůli, a tu ne všichni žáci prokázali. Zároveň dostali šanci ti, kteří tuto námahu vyvinuli, přišli psát test ve svém volném čase a ukázali tak svým spolužákům, že snažit se má doopravdy smysl. Vůle pracovat a motivace dosáhnout určitých výsledků bude u těchto žáků naprosto nezbytná na střední škole, a proto je nutné ji podporovat.

Opravy známek změnily výsledné známky u 80 % žáků, velmi záleželo na jejich dalším vývoji v oblasti výsledků, protože nárok na opravu měli všichni jen u jednoho testu. Dále se na konci pololetí psali opravné pololetní testy pro žáky s nerozhodnými známkami a také pro žáky, jež měli průměr blízce vzdálený od lepší známky. První skupina psala test povinně, druhá na základě svého rozhodnutí. Testy se rámcově dotýkaly nejdůležitějších témat

probraných v daném pololetí. Úspěchem bylo v 90 % případů splnění podmínek pro známku, o kterou žák usiloval. Navzdory tomu, že pro žáky byl tento test náročný, sami se ubezpečili, že látku ovládají a že má smysl se o dobré známky snažit.

Cílem systémových oprav bylo vytvoření motivačního klima, které bude podněcovat žáky, aby se učili navzdory tomu, že se setkali s neúspěchem. Toto považuji za úspěšné, protože ideální stav je takový, kdy žák látku ovládne, a to v tomto případě znamená, že se ji doučí. Opravy motivovaly k tomu, aby se žáci znovu učili a zároveň prohlubovaly jejich sebevědomí v oblasti překonávání životních překážek. Kladné emoce z úspěchu jsou už jen příjemným vedlejším efektem. Dle mého názoru by minimálně na základních školách měl existovat ucelený systém oprav známek, který bude respektovat potřeby žáků a zejména těch toužících skrze snahu uspět. Tento systém musí být spravedlivý a díky tomu si vážím toho, že moji žáci nastavený systém za spravedlivý, až na drobné výjimky, považovali. V neposlední řadě možnost opravy snižuje stres při psaní testů, protože žáci vědí, že mají šanci i případný neúspěch zvrátit.

Motivace v hodinách dějepisu vychází z obecných motivačních principů, pokud opomeneme základní potřeby žáků, osobnost pedagoga nebo pozitivní klima, zbyde nám oblast aktivit a forem výuky, které může učitel uplatňovat.

Dějepis je jako předmět specifický v tom, že k němu žáci nemívají prvoplánově negativní vztah. Na druhou stranu ho také vnímají, jako středně až méně užitečný pro život. Ale velmi záleží na učiteli, jestli dokáže žákům vysvětlit, proč je jeho předmět podstatný a v životě uplatnitelný, jestli dokáže své žáky pro předmět nadchnout.

Pokud propojíme možnosti, jakými cestami a aktivitami motivovat v dějepise žáky s dotazníkovým šetřením, získáme obraz toho, co preferují žáci a opravdu to funguje. Žáci uváděli jako silnou motivační pohnutku druh aktivity, na které mají pracovat. Osvědčilo se mi, a souvisí to s demokratizací výuky, nechat žákům poměrně široký prostor k uplatnění a tvořivosti, tedy vytyčit určité nápady a pravidla a nechat žáky volně pracovat nebo ještě před prací odhlasovat, jakým způsobem bude aktivita probíhat. Žáci o svém osudu velmi rádi rozhodují, což dotazník také definoval. Nezáleží na tom, jestli se jedná o výuku na školní zahradě, návštěvu knihovny nebo možnost skupinové výuky, vždy když učitel poskytne svým

žákům možnost rozhodovat, vystoupí ze stínu pasivních figur učebního procesu a získají pocit, že jsou rovnocennými partnery, kteří mají dostatek důvěry svého učitele. Ve většině případů se žáci nesnaží tuto důvěru zklamat.

Mezi oblíbené formy výuky patří sledování videí a dokumentů, což nebylo překvapivým zjištěním, pokud žáci nepreferují obraz, tak přímo výuku v praxi, a to jsou výlety a exkurze. U výletů žáci uváděli, že se takto přirozeně učí, že zlepšují jejich vztahy se spolužáky a že jim umožní pochopit to, proč se dějepis vůbec učí.

Další oblíbenou formou výuky jsou skupinové práce založené na kooperaci, zároveň ale žáci uváděli, že záleží na složení dané skupiny. Není tedy vhodné žáky nutit pracovat v nesvářených kolektivech.

Dalším motivačně laděným prvkem bylo tandemové zkoušení. Většina žáků ho označuje za kladný přínos a uvádí, že jsou při něm méně ve stresu a mohou se se svým spolužákem podpořit.

Posledním, ale podstatným rysem upevňování motivace v hodinách dějepisu jsou testy, a to takové testy, které dají žákům šanci uspět. Sami žáci dávají přednost jiným formám testu než otevřeným otázkám s krátkou odpovědí. Uváděli nejčastěji jiný typ otázek jako kroužkovací, spojovací nebo přiřazovací, tedy otázky s uzavřenou odpovědí. Dále se vyjadřovali k tomu, že mají rádi na testech obrázky, který s látkou souvisí a změnil estetiku a podvědomé vnímání testu. Žáci, kteří jsou rychlí obvykle vykreslují dané obrázky, tento trend vyhasíná až v průběhu osmého ročníku, kde spíše žáci přemýšlí, jestli není kresba návodem k některé z položených otázek. Vhodné je volit rozdílené otázky, aby každý žák našel něco z toho, co preferuje on sám. Testy, které pracují i s uzavřenými otázkami, jsou vhodné zejména pro žáky s poruchami učení, kteří se v testech snadněji orientují, což může učitel podpořit ještě grafickou formou testu.

Výrazné rozpory naskytlo porovnání dotazníkových šetření mezi žáky a učiteli nebo studenty učitelství. Učitelé vykazovali sklony spíše k negativním úsudkům v oblasti motivace, což může bránit tomu, aby se pokoušeli o inovace, právě například v oblasti oprav známek, pokud téměř polovina bude předpokládat, že žáci budou oprav zneužívat. Učitelé žáky podceňují v tom, jaké úsilí jsou schopni do školních výkonů vynaložit a také v tom, jaké mohou

mít opravy známek opravdu široký dopad nejen na motivaci žáků, ale také na samotné prospěchy. Zároveň si většina učitelů sice myslí, že opravy jsou užitečné, ale zároveň, že je žáci nebudou považovat za spravedlivé. Učitelé také sami sobě přisuzují silnější motivační vliv, než jim přisuzují samotní žáci. V komplexní rovině vyjadřovaly výsledky učitelů nejistotu v tom, jaké žáky učí, co jejich žáci preferují a jací jsou. Takto vnímám já porovnání obou výsledků, s dodatkem, že je možné, že některé závěry byly uspěchané nebo ovlivněné konkrétními negativními zkušenostmi.

Děti se primárně nerodí zlé, se sklony podvádět nebo se neučit, a učitel by měl mít a šířit spíše pozitivní myšlení, které mu umožní inovovat školní prostředí bez pocitů, že to nemá smysl a že to žáci stejně pokazí, s takovým úhlem pohledu se nikdy neposune.

Výsledky celé práce považuji za úspěšné, předpoklad, že opravy známek žáky posunou v motivační rovině vpřed se obecně potvrdil, stejně jako předpoklad, že i jedna oprava může mít v dějepise dopad na prospěch žáka. Úpravy normativního hodnocení jsou dle mého názoru jedním z klíčových způsobů, jak kladně posunout možnosti hodnocení a motivovat žáky k dalšímu učení. Naopak schopnost uplatňovat motivační prvky v hodinách dějepisu, ať už se jedná o druh aktivity či demokratizaci hodin, je stěžejní pro zájem žáků o daný předmět. Ve chvíli, kdy učitel své žáky pro předmět získá, pracují mnohem lépe. To vše lze nejlépe uplatnit díky tomu, že učitel své žáky zná a ví, jaký postoj ke konkrétním záležitostem v hodinách dějepisu mají a co sami preferují, díky tomu se můžou protnout zájmy žáků i jejich učitele. Dotazník se těchto preferencí okrajově dotkl a přinesl alespoň několik desítek názorů, ke kterým ve své praxi budu přihlížet. Může být inspirací i pro další mladé, či letité učitele, kteří ještě nenašli odvahu hledat ve svých žácích zdroje motivace.

6 Seznam použitých informačních zdrojů

Literatura

Cangelosi, James S. Strategie řízení třídy, Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce. Praha: Nakladatelství Portál, 1994. 80-7367-118-2.

Čapek, Robert. Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnotících metod. Praha: Grada, 2015. 9788024734507.

Čapek, Robert. Odměny a tresty ve školní praxi, kázeňské strategie, odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků. Praha: Grada, 2014. 978-80-247-4639-5.

De Carli, Mercedes Indri. Nechce se mi učit, jak řešit problémy s učením. Praha: Nakladatelství Portál, 1995. 80-7178-076-6.

Hadj-Moussová, Zuzana. Pedagogická a sociální psychologie. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012. 978-80-7290-587-4.

Harvey, Christine. Umění motivovat, cesta k úspěchu. Praha: Informatorium, 1994. 80-85427-46-X.

Helms, Wilfried. Lépe motivovat – méně se rozčilovat. Praha: Nakladatelství Portál, 1996. 80-7178-087-1.

Helus, Zdeněk – Hrabal, Vladimír – Kulič, Vladislav – Mareš, Jiří. Psychologie školní úspěšnosti žáků. Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1979.

Helus, Zdeněk. Dítě v osobnostním rozvoji, Obrat k dítěti jako výzva a úkol. Praha: Portál, 2004. 80-7178-888-0.

Helus, Zdeněk. Dítě, výchova a kulturní proměny světa. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995.

Helus, Zdeněk. Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2012. 978-80-905222-0-6.

Helus, Zdeněk. Pedagogicko-psychologické zdroje účinného vyučování. Praha: Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků, 1990.

Helus, Zdeněk. Sociální psychologie pro pedagogy. Praha: Grada, 2015. 978-80-247-4674-6.

Homola, Miloslav. Motivace lidského chování. Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1972.

Langr, Ladislav. Úloha motivace při vyučování na základní škole. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1984.

Lokšová, Irena – Lokša, Jozef. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole, Teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení. Praha: Portál s.r.o., 1999. 80-7178-205-X.

Man, František. Psychologické otázky motivace ve škole. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 80-04-23487-9.

Nekonečný, Milan. Motivace lidského chování. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0592-7.

Pařízek, Vlastimil. Jak naučit žáky myslet. Praha: Univerzita Karlova, 2000. 80-7290-006-4.

Pavelková, Isabella - Hrabal, Václav. Školní výkonová motivace žáků. Praha: Národní ústav vzdělávání, 2011. 978-80-87063-34-7.

Skalková, Jarmila. Od teorie k praxi vyučování. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978.

Tichý, František. Výchova jako dobrodružství, To se v té škole učíte na stromech?. Praha: Nakladatelství Geum, 2017. 978-80-87969-31-1.

Vlasáková, Jana. Motivace žáků k učení, diplomová práce, ved. Isabella Pavelková. Praha, 2002.

7 Seznam příloh

- I. Dotazník pro žáky, pedagogy a studenty pedagogického zaměření
- II. Příklady zpracování žákovských dotazníků
- III. Příklady zpracování učitelských dotazníků s grafy
- IV. Hodnocení žáků, vyznačené úpravy známek v klasifikacích

I.

Dotazníkové šetření – Motivace a úpravy normativního hodnocení na ZŠ – ŽÁCI

Zakroužkujte 1 až všechny odpovědi, šetření je anonymní, slouží pouze k potřebám diplomové práce PedF UK.

ROČNÍK:

POHLAVÍ:

1. Nejvíce jsem ve škole motivován/a se učit:

a) druhem úkolu/aktivity, na které mám pracovat b) učitelem a tom, jestli ho mám rád nebo uznávám c) nátlakem rodičů na dobré známky d) tím, že chci sám uspět a získat dobré známky e) předešlými úspěchy v předmětu

2. Myslím, že motivaci v hodině ovlivňuje autorita učitele, která se projevuje v určitých situacích i kázní:

a) ano, snažím se, pokud mám k učiteli úctu b) ne, to jaký je učitel a jeho autorita mě neovlivňuje

3. Když mám z učitele strach:

- a) pracuji v hodinách, ale mám k tomuto učiteli negativní vztah b) ze strachu pracuji hůře než obvykle c) sabotuji zadané úkoly d) je mi to jedno

4. To, že je ve třídě při hodině příjemné klima/atmosféra způsobuje:

- a) že se mi dobře pracuje a nemám strach se případně na něco zeptat b) dělám více věcí, co nemám, protože nemám strach z postihu c) na hodiny se těším d) těším se, že budu o hodině dělat něco jiného nebo nic

5. Jsem ráda, když je v hodinách zábavná vtipná atmosféra:

- a) ano, méně se nudím b) upřednostňuji klid beze smíchu a vtipů

6. V hodinách dějepisu preferuji:

- a) zajímavý výklad látky b) skupinové práce c) vypisování učebnice d) videa s obsahem látky e) výlety s dějepisným obsahem

7. Jsem rád/a, když při výkladu s učitelem o látce diskutujeme:

- a) ano, rád/a mezi psaním přemýšlím b) ne, rád jen píšu a nepřemýšlím nad látkou, ruší mě to c) mám radost, když vymyslím, jak historie asi pokračovala, než si to řekneme

8. Jsem rád, když se můžu vyjadřovat k tomu, co chci v hodině dělat. Když se například hlasuje, jestli se pojedje na výlet, na exkurzi do knihovny nebo kdy budeme psát test. Je to pro mě příjemnější než příkazy bez diskuze:

- a) rád/a se vyjádřím k tomu, co se bude dělat b) je mi to úplně jedno c) nerad se rozhoduji a hlasuji

9. Rád se na konci testu vyjadřuji k tomu, co mě v dané kapitole látky zaujalo:

- a) ano, zamyslím se, co jsme vůbec dělali b) je mi to jedno c) odpovídám, protože za to je v testu bod navíc d) dané otázky mě otravují, radši bych klasickou otázku z látky

10. Jsem rád, když testy obsahují jiné typy otázek než klasické na „odpovídání“, ale například „spojovačky“ nebo kroužkovací otázky. Mám rád, když je na testu obrázek nebo karikatura k tématu:

a) ano, upřednostňuji testy, kde jsou i kroužkovací a jiné otázky b) jsem IVP, takže mám raději jiné otázky než klasické c) rád odpovídám ve větách, nebo krátkých poznámkách na klasické testové otázky d) obrázky jsou mi v testu jedno e) obrázky považuji za pozitivní, není tam jen text

11. Pokud jsem zkoušený, upřednostňuji:

a) zkoušení v tandemu (dvojici) b) zkoušení, kdy jsem zkoušen sám

12. Při zkoušení v tandemu jsem:

a) méně nervózní b) více ve stresu c) je to zábavnější d) jsem rád, že se spolužákem podpoříme

13. Pokud mám povinně prezentovat referát:

a) jsem rád, že si mohu vybrat téma b) je mi jedno, co budu zpracovávat:

14. Rád pracuji ve skupinové práci a myslím, že může nahradit kapitolu vyloženou učitelem:

a) ano, vyhovuje mi to, je to příjemná změna b) nerad s někým pracuji ve skupině c) myslím, že by to mělo být hodnoceno stejnou známkou jako test, protože to stojí stejné úsilí

15. Myslím, že výuka venku na školním dvorku:

a) je fajn, když je hezké počasí b) nerad chodím ven c) nelíbí se mi změna prostředí

16. Návštěva knihovny byla:

a) dobrá změna, pochopil sem, jak si můžu snadno půjčit knihy b) nezaujala mě, nic nového ani zábavného c) špatnou změnou, raději bych se učil ve škole

17. Chtěl/a bych jet na dějepisný výlet:

a)myslím si, že v terénu se hodně naučím b)myslím, že to zlepšuje vztahy s mými spolužáky c)pochopím, proč je dějepis důležitý a proč se ho učím d)rád zůstanu ve škole, kde jsem na výuku zvyklý

18. Špatné známky vnímám jako:

a)trest od učitele b)jako důsledek, toho, že jsem se neučil c)jako mojí vizitku d)jako důsledek mých schopností/neschopností

19. Využil/a jsem opravy známky v předmětu dějepis:

a)ano b)ne

20. Důvodem, proč jsem nevyužil/a opravy známek je, že:

a)mám dobré známky b)nedokázal/a jsem se přinutit znovu učit c)opravy jsem využil/a

21. Myslím si, že opravy známek z testů/zkoušení jsou pro studijní výsledky užitečné:

a)ano b)ne

22. Myslím si, že jsem si známky díky opravě vylepšil/a:

a)ano b)ne c)možnost opravy jsem nevyužil/a

23. Oprava známky za lepší:

a)mě potěšila b)mě motivovala se učit i příště c)mi byla docela jedno

24. Jsem spíše motivován se učit:

a)dobrymi znamkami b)špatnými znamkami, které musím opravovat

25. Když dostanu v daném předmětu „špatnou“ známku, která hodně změní průměr mých výsledků:

a)vzdávám se v daném předmětu bojovat o lepší celkovou známku, protože to je „ztracené“ b)snažím se, protože si toho učitel možná všimne a další pololetí to bude lepší

26. Trápím se, když si známku nemůžu opravit:

a)ano, je mi to líto b) je mi to jedno, není to důležité

27. Psal/a jsem opravný pololetní test:

a)ano, povinně b)ano, dobrovolně c)neměl jsem nerozhodné známky

28. Myslím si, že je dobré, že jsem měl šanci si opravit známku ještě v pololetním testu:

a)ano b) ne

29. Dokázal jsem si v pololetním testu, že jsem se toho docela dost naučil, i když to stálo „trochu“ snahy:

a)ano b)ne, neučil jsem se c)nepsal jsem opravný test

30. Myslím si, že opravy známek z testů a zkoušení jsou:

a)spravedlivé b)nespravedlivé

31. Myslím si, že oprava známky kladně ovlivnila moje další známky v předmětu nebo konečnou známku na vysvědčení:

a)ano b) ne c) opravy jsem nevyužil/a

32. Snažil/a jsem se zneužít oprav:

a)ano, neučil/a jsem se a počítala s opravou b)nepokoušel/a jsem se systému zneužít
c)takhle jsem nad tím nikdy nepřemýšlel/a

33. Jsem rád, když se můžu s učitelem bavit o svých problémech nebo o věcech, které nesouvisí se školou:

a)ano, líbí se mi to a vítám to b)je mi to jedno c)nepotřebuji se s učiteli bavit o něčem mimo školu

34. Myslím si, že ve škole by měl být čas i na to, abychom mluvili o běžných věcech, ale například i současné světové situaci, nejen o tom, co je v osnovách a učebních plánech:

a)ano, upřednostnil bych to před učební látkou b)občas to považuji za příjemné c)chci se bavit a učit jen to, co je v učebních plánech a je povinné

35. Co považuji za nejvíce důležité, co jsem se v minulosti naučil v hodinách dějepisu nebo vlastivědy?

.....

.....

.....

.....

.....

36. Prostor na poznámky, další informace, které chcete poznamenat, vzkázat, vyjádřit, říct:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

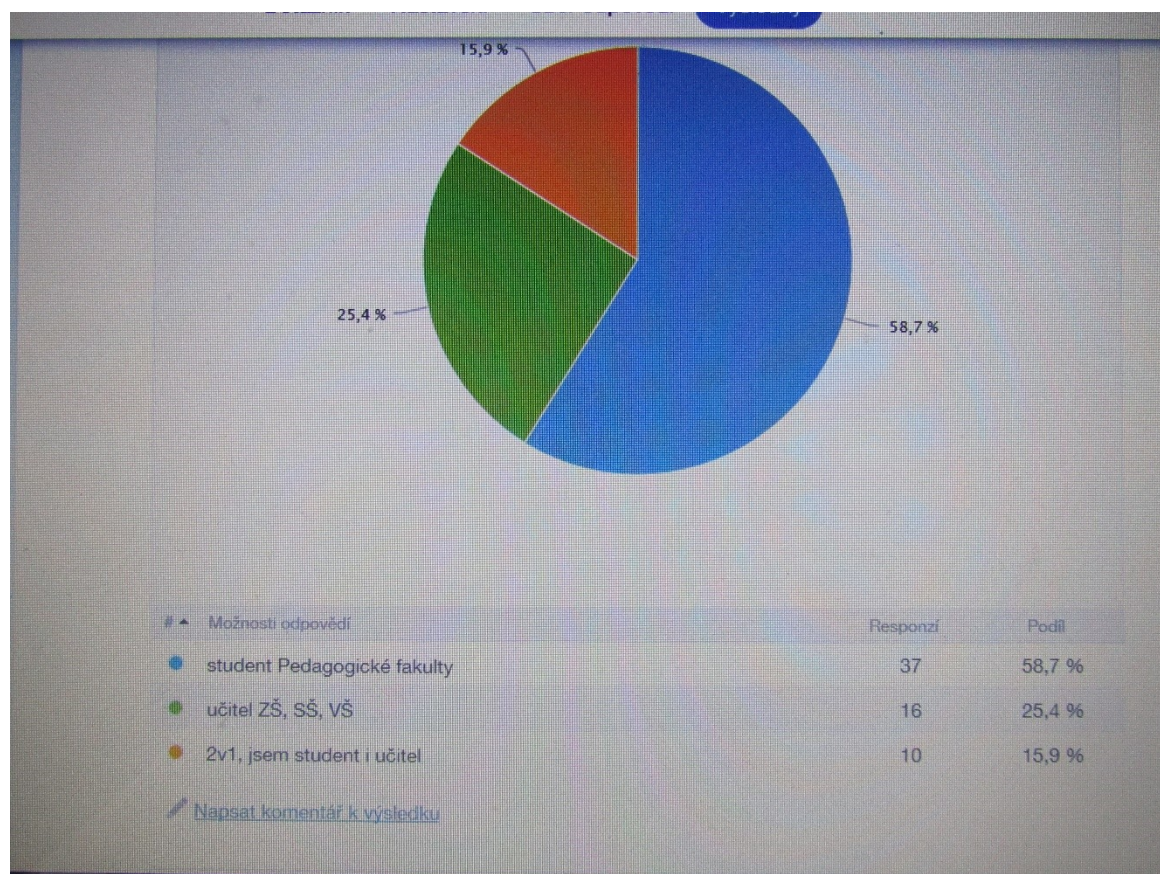
.....

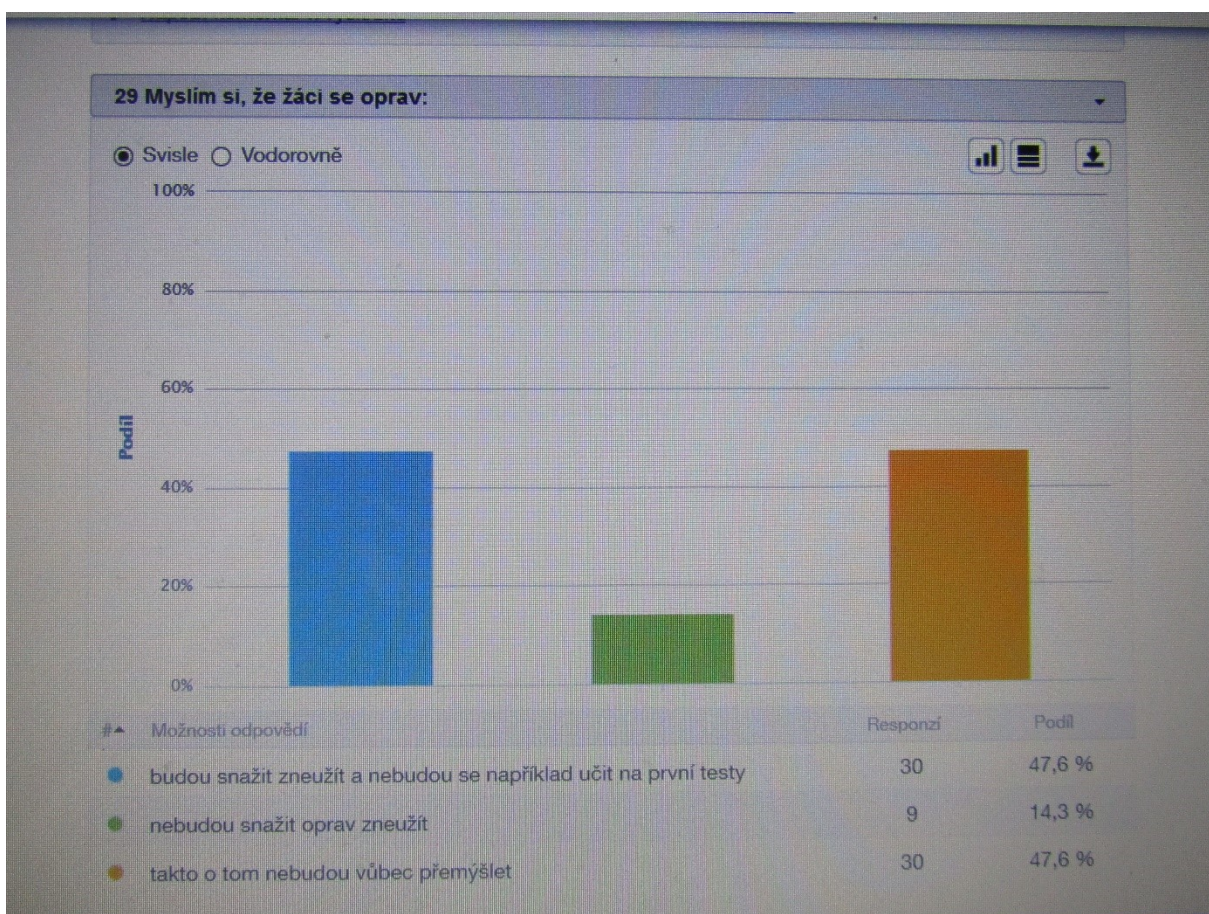
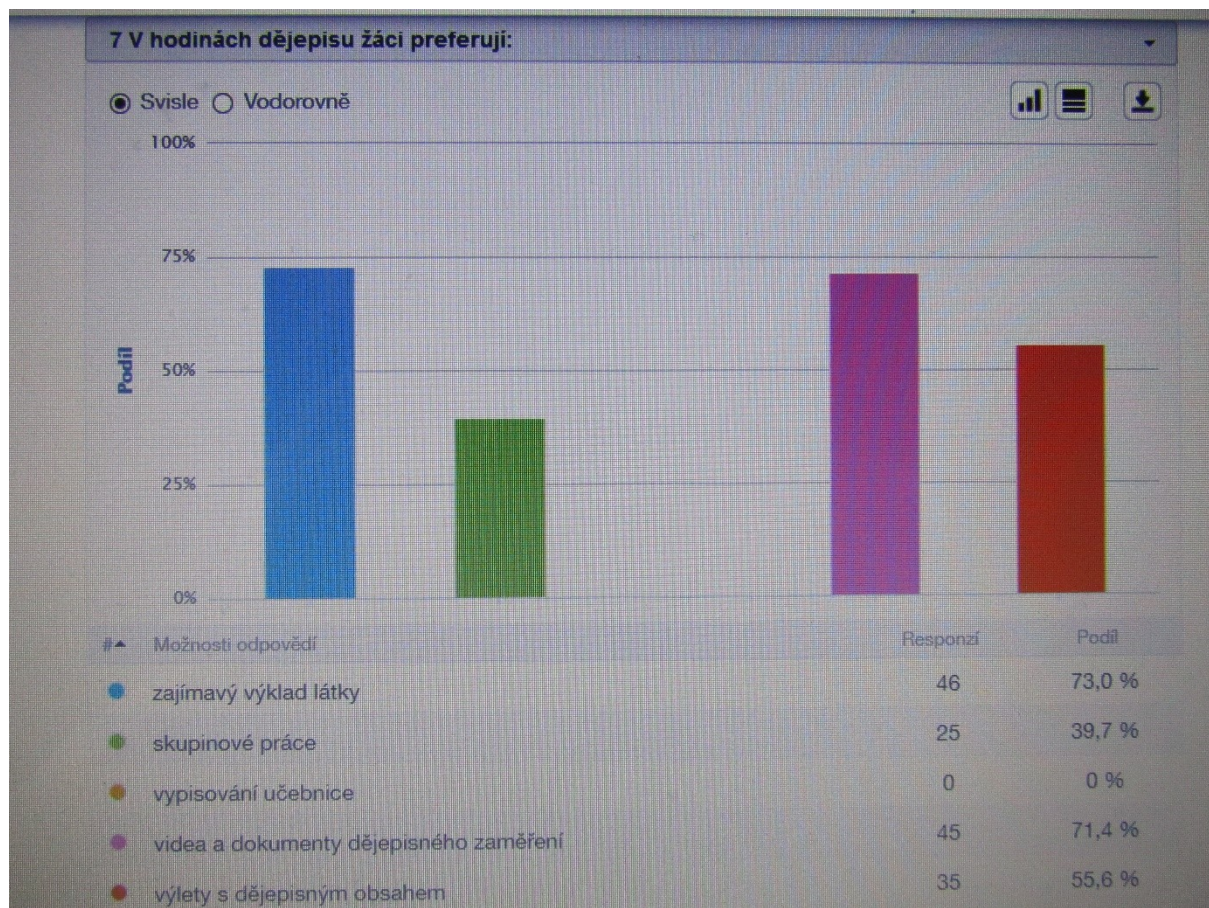
II.

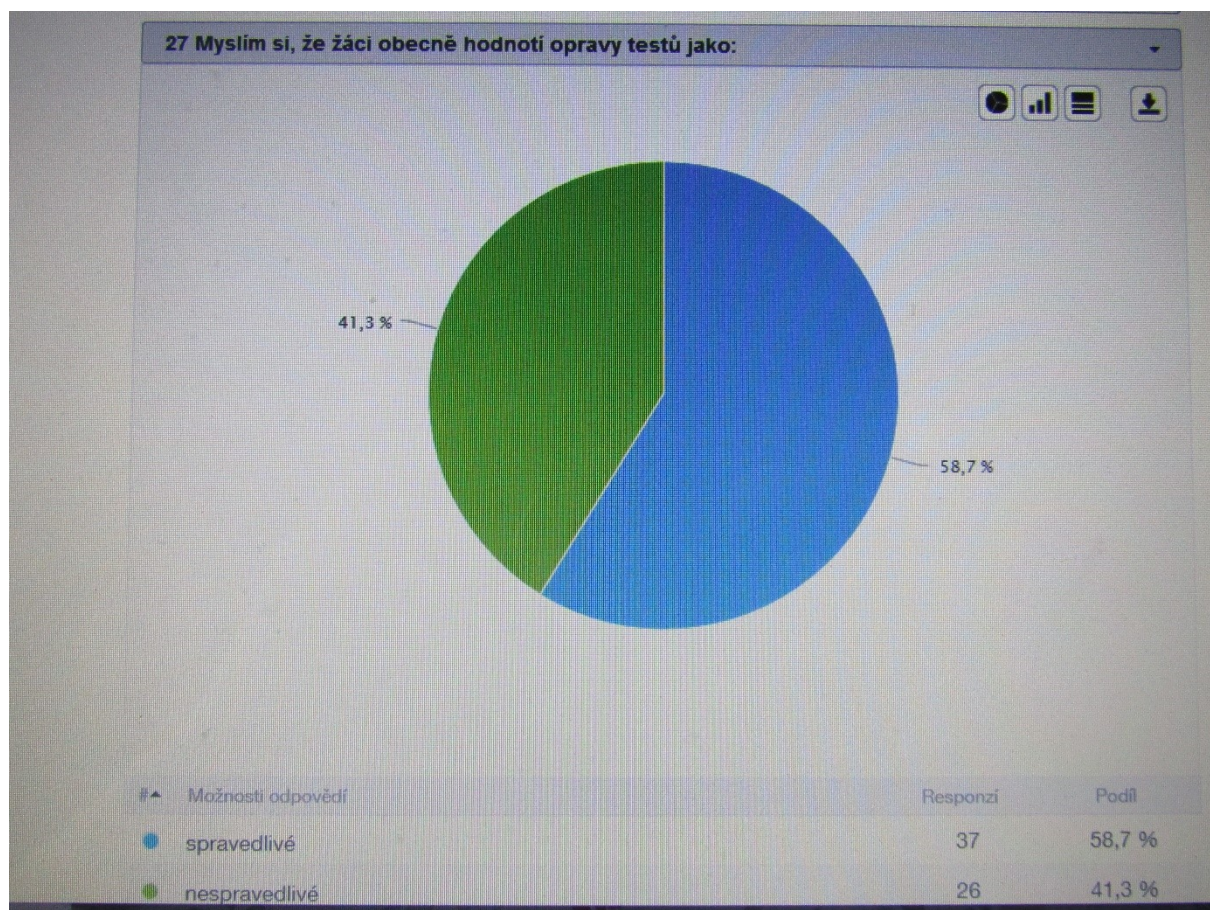




III.







31 Za nejdůležitější, co se žáci naučí během vlastivědy nebo dějepisu, považují:			
xx	Poznat přímo prostředí okolo sebe (například stromy apod.). V dějepise si myslím, že by se měly více učit moderní dějiny...	Bohužel je většinou dějepis nezajímá, berou ho jako zbytečný předmět.	Nerozumím otázce. Co si myslím, že považují žáci za nejdůležitější? Asi že ví, co se kdy stalo a že mají přehled, na to ale lépe odpoví oni. Co myslím já, že je nejdůležitější? Aby si žáci vytvořili k dějinám vztah a dokázali se z minulosti poučit
Souvislosti a systematickosti jednotlivých témat, od kterých se mohou "odpíchnout" k vlastními kritickým myšlenkám a pohledům. Je možné, že budou mít efekt na tvorbu žákovi osobnosti.	Zajímavosti z historie, kterými se pak mohou „vytáhnout“ např. před rodiči	souvislosti	znalost historie vlastního státu
Já děkuji svému učiteli za to, že mě naučil přemýšlet o dějinách v souvislostech a naučil nás jen daty a letopočty.	Myslím si že za důležitéji považuji to co se naučí vlastivěde, je to aktuální a muze se jim to hodit, kdežto dějepis dnesni děti nepovazují za důležité, proč by se prece meli ucit neco co jiz bylo..	Dát si věci do souvislosti, propojení jednotlivých skutečností do komplexního celku. Nahlížet na věci z různých úhlů.	To neumím posoudit.
....	Nic, nerada vzpomínám na vlastivědu a dějepis. Byli to dlouhé 45 minutové hodiny. Vždy jsem se stresovala a víc mě zajímala přítomnost a budoucnost, než to co bylo před 2 tisíci lety. Mám rada fakta a ne domněnky.	Historii ČR	Jaké to tady bylo dřív, než se narodili.
Lehké vlastenectví a hrdost na svou zemi, bez zbytečných dohadů o politice.		povědomí o historii místa, kde žijí	Pomluvy, drby a klepy o osobnostech, o kterých se zrovna uci.
Obecný přehled o dějinách, umět přibližně zařadit, mít na dané téma svůj názor, určitě znát i názor učitele na dané téma... :)	zajímavosti z historie	Pikantnosti a perlicky :-) (kdo s kým,...)	Pletichy panovnických rodu
		Poučení z chyb předchozích generací	nevím
		Témata, která je oslovují a jsou něčím zajímavá, poutavá nebo formou zážitku - si žáci pamatují déle a intenzivněji	To, co jim přijde nejzajímavější. A také nejspíš ty věci, které jsou obecně známé, aby se pak neztrapnili, že to neví.
		Myslím si, že důležité je vytvořit takovou atmosféru, aby se žáci	

IV.

Třída 6.A D Dějepis

průběžné hodnocení v 1. pololetí školního roku 2017/18

11/29 + 4 pololetní

Such

Žák(yně)	Známky (typ známky)										Kontrolní průměr	Klasifikace 1.čtv. 1. pol. 3.čtv. 2. pol.	
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	1.27	1-	1
	3	3			3	3	3	3	3	3		1	1
	1	3		1	1	3	1				1.86	2	2
	3	3		1	1	3	3					1	1
	1	2		1	1	1	1	2	2	1.45	1.50	2	1
	3	3		3	1	1	1	3	3			3	3
	1	1		1	1			1	1		1.00	1	1
	3	3		3	1			3	3			1	1
	4	2		1	1			2	4	3.2	2.71	2	3
	3	3		1	1			3	3			2	-
	3	2						4	5		3.31	2	3
	3	3						3	3			2	3
	3	1		1	1			2	3	neúspěšně	2.07	1	2
	3	3		1	1			3	3			1	1
	1	1		1	1	1	1	2	3		1.45	1	1
	3	3		3	3	1	1	3	3			2	2
	4	1						2	1	2.25	2.00	1	2
	3	3						3	3			1	2
	2	2						3	2		2.25	2	2
	3	3						3	3			2	3
	1	2		1				2	4		2.15	1-	2
	3	3		1				3	3			2	3
	1			1	1	1	1	1	1		1.00	1	1
	3			1	1	3	3					1	1
	1	1		1	1	3	2	1	1	1.35	1.35	1	1
	3	3		3	1	3	3	3	3			2	2
	1	1		1	1			1	2		1.21	1	1
	3	3		1	1			3	3			1-	-
	2			1				1	1	2.1	1.30	2	1
	3			1				3	3			1	1
	2	1						2	2		1.75	1-	2
	3	3						3	3			1	-
	4	1		1				2	2		2.15	1	2
	3	3		1				3	3			2	3
	2			1				2	2		1.90	2	2
	3			1				3	3			1	1
	2							1	2	1.32	1.32	2	1
	3							3	3			1-	-
	1			1				2	1		1.30	1	1
	3			1				3	3			1	-
											-	-	Z
	2	2						2	3	2.5	2.25	2	2
	3	3						3	3			2	-
	2	1						2	1	2.25	1.27	1-	1
	3	3						3	3			1-	-
	1	2	1		1			2	1	1.85	1.38	1-	1
	3	3	3		1			3	3			2	2
	1			1	1			1	1		1.00	1	1
	3			3	1			3	3			1	1
	1	2		1	1	1	1	2			1.40	1-	1
	3	3		1	1	1	3	3				3	-
	1	1	1		1	1		1			1.00	1	1
	3	3	3		1	1		3				1	-
	1	1		1				2	1		1.23	1	1
	3	3		1				3	3			1	-
	4	2		1				3	4		3.08	2	3
	3	3		1				3	3			3	-

Třída 6.B D Dějepis

průběžné hodnocení v 1. pololetí školního roku 2017/18

3/24 + 3 pololetní

Such

Žák(yně)	Známky (typ známky)				Kontrolní průměr	Klasifikace 1.čtv. 1. pol. 3.čtv. 2. pol.
	2 3	2 3		2 3	2.00	2 2
	1 3	1 3	1 1	2 3	1.21	1 1
	4 3	2 3	1 1	1 3	1.92	3 1
	3 3	1 3		2 3	1.92	1 1
	3 3	1 3		3 3	2.50	2 2
	4 3	1 3	1 1	2 3	2.15	1 1
	4 3	1 3	1 1	2 3	2.15	1 4
	1 3	1 3	1 3	2 3	1.20	1 1
	3 3			1 3	1.67	3 2
	5 3	3 3	1 1	3 3	3.14	4 2
	1 3	1 3	1 1	2 3	1.23	1 2
	1 3	1 3		1 3	1.00	1 1
	2 3	2 3	1 3	1 3	1.40	1 1
	3 3		1 1	2 3	1.90	3 1
	1 3	1 3	1 1	1 3	1.00	1 1
	1 3	1 3		2 3	1.27	1 1
	1 3	1 3		2 3	1.25	1 1
	1 3			2 3	1.67	1 1
	2 3		1 1	3 3	2.36	2 2
	1 3	1 3	3 3	1 3	1.36	2 1
	3 3	1 3	2 3	2 3	2.40	1 1
	2 3			2 3	2.00	2 1
	1 3	1 3	1 1	1 3	1.00	1 1
	4 3	2 3		1 3	2.38	2 3
	2 3	2 3		1 3	2.38	2 1
	2 3	1 3	1 1	1 3	1.18	1 1

Třída 7.A D Dějepis

průběžné hodnocení v 1. pololetí školního roku 2017/18

2/29 + 3 pololetní

Such

Žák(yně)	Známky (typ známky)				Kontrolní průměr	Klasifikace 1.čtv. 1. pol. 3.čtv. 2. pol.
	4	3	2	3	3.00	3 3 2- 2
	1	1	1	3	1.46	2 1 2- 2
	2	2	2	2	2.00	2 2 1- -
	3	2	2	2	2.25	2 2 2 -
	1	1	1	1	1.19	2 1 1- 1
	2	1	1	1	1.25	1 1 2 2
	3	3	3	3	3.00	3 3 3 3
	4	1	1	2	2.20	1- 2 1- 1
	2	3	1	1	1.41	2- 1 3 -
	1	1	1	1	1.00	1 1 1 1
	1	1	1	1	1.00	1 1 1 1
	2	1	1	4	1.46	1 1 2 2
	1	1	1	1	1.00	1 1 1 1
	3	1	3	5	3.00	3 3 3 -
	1	1	1	1	1.00	2- 1 2- 2
	3	3	1	4	3.10	2- 3 3 -
	5	2	1	4	3.31	2- 3 4 -
	4	4	4	4	4.00	4 4 3- -
	2	1	1	1	1.25	1 1 1- 1
	1	3	3	3	2.50	3 3 3- -
	1	1	1	1	1.00	1 1 1 1
	1	1	1	2	1.20	1- 1 1 1
	5	2	1	5	3.00	3- 3 3 3
	2	2	1	1	1.30	2 1 1- -
	2	1	1	1	1.30	2 1 1 1
	2	2	3	3	2.20	2 2 2- -
	1	1	1	1	1.16	1 1 1- 1
	5	5	5	5	5.00	5 5 4- -

Třída 7.B D Dějepis

průběžné hodnocení v 1. pololetí školního roku 2017/18

13/26 + 7 přílohek

Such

Žák(yně)	Známky (typ známky)										Kontrolní průměr	Klasifikace 1.čtv. 1. pol. 3.čtv. 2. pol.	
	2		3					1			1.47	2-	1
	3		3					3				2	1
	1	1	1	1	1	1	3	1	2		1.36	1	1
	3	3	3	3	3	1	3	3	3			1	1
	3	3					5		5		3.09	4	3
	3	3					3		3			3	-
	1						1		3		1.67	1	2
	3						3		3			2-	2
	5	4					3		5		4.25	3-	4
	3	3					3		3			5	4
	2	2		1			3		5		3,2 2.60	2-	3
	3	3		3			3		3			2	2
	1	3					1		3	1	1.52	2	1
	3	3					3		3	1		2-	2
	2			1			3		2		2.20	2-	2
	3			1			3		3			2	1
	1	2		1	1		1	1	1	1	1,25 1.17	2	1
	3	3		1	3		3	1	3	1		1-	1
	2			2			3		2		2.00	2	2
	3			3			3		3			3-	-
	5			5			3		4		4.67	5	5
	3			3			3		3			3	5
	2			3			3		3	1	2.25	2-	2
	3			3			3		3	1		2	2
zk 1/3	2			1	1		3		3	1	1.38	1-	1
3	3			1	3		3		3	1		2	2
	1	1		1	1	1	1		1	1	1.00	1	1
	3	3		3	1	3	3		3	1		1-	1
	1	2					1		2	1	1.46	3-	1
	3	3					3		3	1		2	2
	2	2					3		3	1	2.15	3	-
	3	3					3		3	1			
	4	2		1	1		4		4		2.35	2-	2
	3	3		1	3		3		3			4-	-
	2	3					4		5		3.27	3-	3
	3	3					3		3			3-	3
	3						2		3		2.67	2-	3
	3						3		3			4	3
	2			1	2		1		1		1.60	2	2
	3			1	3		3		3			2-	3
	5	3		1	5		4		4		4.00	4	4
	3	3		1	3		3		3			4	-
	2	2					2		3		2.25	5	2
	3	3					3		3			2-	2
	1	2	1/3				5		5		2.80	3-	3
	3	3					3		3			2	2
	2	1		1	1	1	1		1		1.19	1	1
	3	3		3	1	3	3		3			1	1
	4						5		4		4.33	4-	4
	3						3		3			3	-
	2			1	3		1		1		1.90	2-	2
	3			1	3		3		3			3	-

Třída 8.A D Dějepis

průběžné hodnocení v 1. pololetí školního roku 2017/18

1/23 + 3 pololetní

Such

Žák(yně)	Známky (typ známky)										Kontrolní průměr	Klasifikace 1.čtv. 1. pol. 3.čtv. 2. pol.		
		2		1	4			1	4		2.91	2	3	
		3		1	3			1	3			4	-	
	2	1	1	1	1	1	1	1	2		1.24	1	1	
	3	3	3	3	1	3	3	3	3			1	-	
	1	1			3			1	1		1.46	1	1	
	3	3			3			1	3			1-	-	
	1	1			1	1	1	1	1		1.00	1	1	
	3	3			3	3	3	3	3			1	-	
	?										-	-	Z	
	3											-	-	
	1			1	1			1			1.00	1	1	
	3			3	3			3				2	-	
	1			1	1			1	2		1.23	1	1	
	3			3	3			1	3			1	-	
	1	2	2		2			1	2	1	1.46	2	1	
	3	3	3		3			1	3	C		1-	-	
	1	1	1	1	1			1	1		1.00	1	1	
	3	3	3	1	3			1	3			1-	-	
	1	2			1	1		1	3		1.56	2	2	
	3	3			3	3		1	3			2-	-	
	1	1	2		1			1	1		1.19	2	1	
	3	3	3		3			1	3			1	-	
	2				2			2			2.00	2	2	
	3				3			3				3	-	
	1	1			1	1	1	1			1.00	1	1	
	3	3			3	3	3	3				1-	-	
	4			2				1	4		3.10	4	3	
	3			3				1	3	514		2	-	
	1	2		1				2		1	1.27	1-	1	
	3	3		3				3		C		2	-	
	3			2				1	3		2.50	3	2	
	3			3				1	3			4	-	
	2	1		2	1			1	2	1	1.35	1-	1	
	3	3		3	3			1	3	C		2	-	
	1	1		1				1	1		1.00	1	1	
	3	3		3				1	3			1	-	
	2	2		3				1	4		2.62	2	3	
	3	3		3				1	3			2-	-	
	1	1	1	1	1	1	1	1			1.00	1	1	
	3	3	3	1	3	3	3	3				1	-	
	1	1			1			1	1		1.00	1	1	
	3	3			3			1	3			1	-	
	?										-	-	Z	
	3											-	-	
	2	1	1	1				1	1		1.21	1-	1	
	3	3	1	3				1	3			1	-	
	2	2	1	1	1	1		1	1		1.30	2	1	
	3	3	3	1	3	3		1	3			1	-	
	2	4		1	3			1	1		2.29	3-	2	
	3	3		1	3			1	3			5	-	
	1	1			1			1	1		1.00	1	1	
	3	3			3			1	3			1	-	

Třída 8.B D Dějepis

průběžné hodnocení v 1. pololetí školního roku 2017/18

2/23 14 pololetí

Such

Žák(yně)	Známky (typ známky)										Kontrolní průměr	Klasifikace 1.čtv. 1. pol. 3.čtv. 2. pol.
		2			1	1			1		1.25	1- 1 2 -
		3			3	3			3			
	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1.00	1 1 1 1
	3	3	3	3	1	3	3	3	3			
		4			2	2		1	5	průběžné	3.08	3 3 3- -
		3			3	3		1	3			
	3	3	3		2			2	2	(2)	2.36	3 2 3 -
	3	3	3		3			3				
	5	3		1	3			5			3.77	3- 4 2- -
	3	3		1	3			3				
		2			1	1		1			1.25	1- 1 1 1
		3			3	3		3				
	2	2		1	1			1	1		1.43	2 1 1 -
	3	3		1	3			1	3			
	1	1		1	1	1	1	1	1		1.00	1 1 1 1
	3	3		3	3	3	3	3	3			
	2	1	3		3			2			2.20	2- 2 1 1
	3	3	3		3			3				
	1	2		1	1			1	1		1.19	1- 1 1 1
	3	3		3	3			1	3			
	2	1	2		1			1			1.46	1- 1 2 -
	3	3	3		3			1				
	?									(1 C)	1.00	1- 1 - -
		2		1	3			2			2.20	2 2 3- 3
		3		1	3			3				
	1	1		1	1	1	1	1	2		1.19	1 1 2 -
	3	3		3	3	3	3	1	3			
	3	1		1	1	1		3		(1 C) (1.85)	1.46	1- 1 1 1
	3	3		1	3	3		3				
	1	1	1		1			3			1.40	1 1 2 -
	3	3	3		3			3				
	2			1				1			1.33	2 1 1 -
	3			3				3				
	1			1	1	1	1	1			1.00	1 1 1 1
	3			3	3	3	3	3				
	1			2	1	1		1	1		1.19	1 1 1- -
	3			3	3	3		1	3			
	4	1		1	1	1	1	1	1	(1 C)	1.33	1 1 1 1
	3	3		1	3	3	3	1	3			
	3			3	2			4			3.00	2 3 3 -
	3			3	3			3				
	2			1				3			2.00	2 2 2 -
	3			3				3				
	1	1	2		1	1	1	1			1.19	1 1 1- 1
	3	3	3		3	1	3	3				